

1

”For målet er nok glede, helt enkelt”

*En studie av hvordan relasjoner mellom barn med autisme og deres
pedagoger påvirkes av arbeid med TEACCH-metodikken.*

*Hovedoppgave av Marte Emilie Gjøen Eide,
Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo,
høsten 2003.*

Forord

4.1 Tematisering	41
4.2 Planlegging av undersøkelsen.....	42
4.2.1 Valg av metode og instrument for datainnsamlingen.....	42
4.2.2 Etikk	43
4.2.3 Godkjenning av prosjektet.....	46
4.2.4 Utvalg	47
4.2.5 Pilotundersøkelsen.....	51
4.3 Intervjuing og observering	47
4.3.1 Intervjuing	47
4.3.2 Observering	50
4.4 Transkribering.....	52
4.5 Analysering	53
4.5.1 Meningsfortetting av kodene	54
4.6 Verifisering.....	55
4.6.1 Reliabilitet	55
4.6.2 Generaliserbarhet.....	60
4.6.3 Validitet	56
Mulige feilkilder i observasjonene, og hvordan disse er forsøkt unngått.....	59
4.7 Rapportering.....	60
5. RESULTATER OG TOLKNINGER.....	61
5.1 Gir arbeid med TEACCH-metodikken anledning til samhandling og kommunikasjon, og i så fall: på hvilken måte?	61
5.2 Hvordan påvirker arbeid med TEACCH-metodikken relasjonene mellom barn og pedagog?.....	69
5.3 Hva er pedagogenes intensjoner for innlæring TEACCH-metodikken?	73
5.3.1 Hvordan samsvarer pedagogenes intensjoner for innlæring med Division TEACCHs intensjoner?	79
5.3.2 Intensjoner vedrørende sosial utvikling.....	85
5.4 Eklektisk jobbing.....	87
5.5 Negative sider ved arbeid med metodikken:	90

5.6 oppsummering av tolkninger og resultater	92
6 Konklusjon	98
6.1 Etterord	100
LITTERATUR/KILDER	103
Carr, G. TEACCH gives autistic people roots in home, school and community.	
Mølleplassen-kurs?	103

1. INNLEDNING

På bakgrunn av erfaringer med svaktfungerende autistiske barn og TEACCH-metodikken, skrev jeg en semesteroppgave på 1. avd. spesialpedagogikk ved ISP, Universitetet i Oslo, med tittelen ”*Gir TEACCH-metodikken muligheter for sosial utvikling hos svaktfungerende autistiske førskolebarn?*”. Jeg konkluderte med at arbeid med TEACCH-metodikken gir mange anledninger til sosial stimulering, og at TEACCH-metodikken for svaktfungerende autistiske førskolebarn fører til en sosial utvikling dersom det legges til rette for det. Underveis i semesteroppgaven dukket det opp flere spørsmål som jeg kunne tenke meg å fordype meg videre i, og som har dannet grobunn for denne hovedoppgaven. Dette var spørsmål som gjaldt selve relasjonsdanningen mellom barn og pedagog under innlæringsperioden, og hvordan avslutning av innlæringsperioden (selvstendiggjøring av barnet) påvirket relasjonene mellom barn og pedagog. Videre ønsket jeg å se nærmere på hvilke pedagogiske intensjoner som ligger til grunn for innlæring av metodikken, og hvordan disse intensjonene står i forhold til de grunnleggende ideene bak utviklingen av metodikken.

“TEACCH” står for Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped CHildren (Løge, 1993). Metodikken har sitt utspring ved Universitetet i North Carolina, hvor det finnes en egen avdeling (Division TEACCH) for forskning, utredning og diagnostisering av autisme, samt veiledning og kurs for foreldre og pedagoger.

TEACCH-metodikken tar utgangspunkt i de fellestrekk vi vet mennesker med autisme har, men tar samtidig hensyn til individuelle styrker og ulikheter (Løge, 1993):

”Autistens kultur er ikke basert på våre verdier, språk og vaner. Den er kognitivt bestemt. Den springer ut fra en viss tenkemåte som er spesiell for autister. Vi må skjønne forskjellen på de to kulturene – deres og vår! Vi må finne ut hva vi er like i og på hvilke områder vi er forskjellige. Så må vi respektere deres kognitive stil og ta hensyn til denne ved utarbeidelse av metodikk og læreplaner. Vi kan ikke forutsi atferd, men vi skjønner tenkemåten når vi ser han handler og forstår så mer av hans kognitive stil.” (Løge, 1993 s. 6)

TEACCH-metodikken bygger på en oppfatning om at *struktur* er nøkkelen til opplæring av mennesker med autisme. TEACCH er strukturert opplæring i et strukturert miljø, til

samme tider og med samme mennesker (Løge, 1993). Slik forsøker man å gjøre hverdagen forutsigbar.

1.1 Avklaring av problemstilling

Min hovedproblemstilling for dette prosjektet er *"Hvilke muligheter for samspill og kommunikasjon gir innlæring av TEACCH-metodikken, og hvordan påvirker metodikken relasjonen mellom barn med autisme og deres pedagoger?"*

Problemstillingen utdypes videre ved følgende spørsmål:

- Hvordan påvirker innlæring av TEACCH-metodikken relasjonen mellom barn og pedagog?
- Hvordan påvirker metodikken barnets evne til kommunikasjon?
- Hvordan påvirker metodikken samhandlingen mellom barn og pedagog?
- Hva skjer med relasjonene mellom barn og pedagog i det øyeblikk metodikken er innlært og pedagogen trekker seg tilbake?
- Hvordan står pedagogenes intensjoner for innlæring av metodikken i forhold til Division TEACCHs intensjoner for utvikling av metodikken?
- Hvordan er forholdet mellom selvstendigjøring og sosial utvikling ved bruk av metodikken?
- Hvilke negative aspekter ser pedagogene ved arbeidet med TEACCH-metodikken?

Ved hjelp av disse spørsmålene håper jeg å kunne belyse hvordan pedagoger opplever arbeidet med metodikken og hvordan dette berører områder som kommunikasjon, samhandling og relasjoner i arbeidet med barna. Videre ønsker jeg å se på om pedagogenes intensjoner for innlæring av TEACCH-metodikken samsvarer med intensjonene for utvikling av metodikken for Division TEACCH.

For å få svar på disse spørsmålene har jeg vært på en grunnskole med egen klasse for barn med autisme, og i en spesialbarnehage. Her har jeg intervjuet pedagoger og observert disse i samhandling med barn i arbeid med TEACCH-metodikken. Barna i prosjektet har autisme, og er i tillegg moderat til alvorlig psykisk utviklingshemmet. Pedagogene som deltok i intervjuer og observasjoner har alle spesialpedagogisk

utdannelse i tillegg til førskolelærer – eller lærerutdannelse, og har flere års erfaring med arbeid med TEACCH-metodikken.

Dette prosjektet er ikke ment å være noen metodekritikk. Dersom dette skulle være en kritikk av TEACCH-metodikken, ville mer av metodikkens innhold vært omhandlet. I dette prosjektet er det lagt vekt på enkelte sider ved metodikken, som kommunikasjon, samhandling og relasjoner, og utgangspunktet for diskusjonen er den daglige bruken av metodikkens tavlesystemer og hvordan bruk av metodikken påvirker relasjonen mellom det enkelte barn og hans pedagog.

1.2 Faglig bakgrunn for valg av problemstilling

I følge Autismeenheten ved UIO er det ikke tidligere forsket på relasjonsdanning under innlæring av TEACCH-metodikken. Autismeenheten påpekte imidlertid at TEACCH-metodikkens tenkemåte med fokus på struktur ikke er ny, og at det finnes mye som er skrevet om strukturert opplæring av barn med autisme uten at relasjonsdanningen i TEACCH-metodikken er omhandlet. Det har heller ikke lyktes meg å finne litteratur angående pedagogers intensjoner for innlæring av metodikken, eller noen annen metodekritikk enn den Division TEACCH selv jevnlig produserer som evaluering av eget arbeid. Division TEACCHs egne nettsider har jeg imidlertid brukt mye, for å holde meg oppdatert på hva de selv tenker om forhold som angår kommunikasjon og samhandling.

Jeg har søkt i ulike databaser etter tidligere forskning på TEACCH-metodikken og relasjonsdanning. Følgende søkeord ble brukt i søk i databasen PsycINFO pr. 21.10.03: “TEACCH and relationships”, “TEACCH and relations”, “TEACCH and communication”. Flere artikler kom opp som søkeresultat, men ingen av disse var aktuelle for dette prosjektet. Søkeresultatene var artikler om familierelasjoner og hvordan TEACCH kunne hjelpe familier med autistiske barn å takle hverdagen, og det ble henvist til Friths bok om ”Theory of Mind”. Ingen resultat sa noe om at det tidligere har blitt forsket på relasjonsdanning mellom barn og pedagog ved innlæring av TEACCH-metodikken, eller om hva som skjer med relasjonene når metodikken er ferdig innlært. Kanskje kan dette prosjektet dermed belyse et område som det tidligere ikke har vært mye fokus på, og på denne måten bidra til å gi pedagoger som arbeider

med TEACCH-metodikken noen refleksjoner, i forhold til planlegging og gjennomføring av metodikken.

Jeg har vært i kontakt med pedagoger i Norge og Danmark, som sier at TEACCH-metodikken har stor utbredelse i skoler og institusjoner, og den spås en enda større utbredelse i årene som kommer. I Danmark er TEACCH-metodikken ofte det eneste tilbudet foreldre møter når deres barn med autisme starter på skolen. Jeg håper at denne oppgaven kan bidra til en bevissthet rundt barn med autisme og deres relasjonsdanning knyttet til innlæring av TEACCH-metodikken, og at den åpner for en refleksjon rundt TEACCH-metodikkens muligheter og begrensninger i forhold kommunikasjon og samhandling.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av 6 kapitler.

Jeg har valgt å presentere TEACCH-metodikken i et eget kapittel, fordi kapitlet tar for seg både metodikkens teoretiske utgangspunkt, og i tillegg dens strukturering i praksis, og kapitlet vil derfor ikke egne seg som en del av teorikapitlet. *Kapittel 2* er dermed en redegjørelse for TEACCH-metodikken og hvordan den brukes i arbeid med barn med autisme. Deretter beskrives det faglige og historiske utgangspunktet for utvikling av metodikken, det gjøres rede for hva begrepet struktur innebærer og hvordan metodikken brukes i praksis, også med hensyn til språktrening og trening av sosiale ferdigheter, i samsvar med TEACCH-metodikkens grunnleggere.

Teori og tidligere forskning blir presentert i *kapittel 3*. Her gjennomgås og defineres begrepene autisme, kommunikasjon/samspill/samhandling, og det gis en beskrivelse av TEACCH-metodikken. I gjennomgang av syndromet autisme tas det utgangspunkt i hvordan Division TEACCH ser på metodikken, med vekt på DSMs diagnosekriterier, Wings triade med forstyrrelser og Friths "Theory of Mind". Definisjon av kommunikasjon tar utgangspunkt i Rommetveit og Bråten, og i definisjon av samspill og samhandling tas det utgangspunkt i Skjørten og Horgen.

Metodene som er brukt for å innhente data i dette prosjektet blir beskrevet i *kapittel 4*. Her presenteres planlegging og gjennomføring av intervjuer og observasjoner, og relevante forskningsetiske dilemmaer gjennomgås. Videre diskuteres spørsmål rundt reliabilitet og validitet ved kvalitative metoder generelt og for dette prosjektet spesielt.

I *kapittel 5* presenteres resultatene fra analyse av dataene, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene presentert i innledningen, og disse blir drøftet i lys av teorien presentert i kapittel 3. Til sist i kapittel 5 gis en oppsummering av de viktigste funnene som er presentert.

Kapittel 6 er en konklusjon på svarene i forhold til forskningsspørsmålene. Her håper jeg å kunne gi noe tilbake til de som har vært med på intervjuer og observasjoner, i form av noen refleksjoner rundt det videre arbeidet med TEACCH-metodikken. Jeg håper også at andre som arbeider med TEACCH-metodikken i forhold til barn med autisme, vil finne noe å reflektere over her.

Litteraturliste, brev til foreldre og pedagoger, intervjuguider og observasjonsskjema er vedlagt.

2. TEACCH-METODIKKEN

På 60-tallet ble det i USA bestemt fra sentralt hold, at alle barn hadde rett til undervisning og individuell tilrettelegging av denne (Schopler o.a, 1993). Dermed oppsto et behov for å vite hvordan man skulle møte familier med funksjonshemmede barn. Mange familier med barn med autisme ble vist til psykiatrien. Som en reaksjon på dette startet Schopler og andre (1993) et 5-årig utviklingsprosjekt med håp om å skulle få en slutt på de kortsiktige behandlinger barna ofte ble tilbudt.

I 1966 konkluderte Schopler i sin doktoravhandling at mennesker med autisme har større evne til å forstå visuelle beskjeder enn auditive. Han mente å kunne bevise at visuell informasjon lettere lar seg prosessere enn verbal informasjon, og knyttet bevisene opp til et arbeid ved universitetet i North Carolina om strukturert læring (Schopler o.a, 1993). Fokus for arbeidet var å strukturere omgivelsene ved hjelp av klar, meningsfull og konkret informasjon basert på visuelle hjelpemidler som tekst, bilder, piktogrammer og konkrete.

Ved å ta hensyn til hvordan mennesker med autisme opplever verden, ønsket Division TEACCH å skape en hverdag hvor mennesker med autisme ikke skulle behøve å forholde seg verken til hverandre eller ansatte. Det ble lagt vekt på at det å forholde seg til andre mennesker er en så stor utfordring for mennesker med autisme, at det virker frustrerende og forstyrrende i arbeidet deres. Division TEACCH ser på autisme som en egen "kultur", med et visst sett av leveregler med hensyn til hvordan man spiser, kler seg, opptrer sammen med andre mennesker, kommuniserer, bruker fritid og forstår verden (Mesibov og Shea, 1997? Sjekk med Mølleplassen!; Mesibov referert i Løge, 1993) På grunnlag av dette la Division TEACCH opp til at mennesker med autisme skulle kunne jobbe mest mulig selvstendig, hjulpet av tavlesystemer med piktogrammer eller bilder. I 1972 var TEACCH-metodikken ferdig utarbeidet ved University of North Carolina under ledelse av Gary Mesibov og Eric Schopler. Metodikken var utviklet med tanke på mennesker med autisme og liknende kommunikasjonsvansker, og ønsket var å kunne gi dem mulighet til større grad av selvstendighet.

Schopler begrunner arbeidet med TEACCH-metodikken med 60-tallets syn på autisme, i tillegg til forandringer i opplæringslovverket. Schopler reagerte på at autisme ble sett på som en underlig psykiatrisk sykdom, en emosjonell forstyrrelse eller en tidlig form

for barneschizofreni som i all hovedsak kunne spores tilbake til barnas hjemmeforhold. Det ble hevdet at barn ble sosialt tilbaketrukkne, manglet kommunikative evner og fikk underlig atferd som en reaksjon på stressfremkallende og fiendtlige hjemmeforhold (Schopler o.a., 1993). Schopler mente at årsakene til autisme ikke kunne spores tilbake til manglende evner hos foreldrene, og at et mer helhetlig opplæringstilbud med stor grad av struktur ville hjelpe barna.

Undersøkelser gjort på 60-tallet viste at barn med autisme har problemer med persepsjon, forståelse og kommunikasjon (Schopler o.a, 1993). Parallelt med en økende forståelse for hva barna strevde med, vokste det fram en forståelse for hvordan foreldrenes verden måtte fortone seg. Det ble imidlertid slått fast at foreldre til barn med autisme ikke hadde større forstyrrelser i sitt tanke- og følelsesliv, sammenlignet med foreldre til barn med andre utviklingsforstyrrelser. Mesibov og Schoplers arbeid på 70-tallet tok utgangspunkt i et tett samarbeid med foreldrene, og fokuserte på deres ressurser og kunnskaper om barna. I forhold til hvordan disse foreldrene ble møtt tidligere innebar dette et paradigmeskifte. Foreldrene skiftet status og var ikke lenger årsaken til barnas autisme, men ble informanter og medterapeuter i arbeidet med å hjelpe og undervise barna (Schopler o.a, 1993).

2.1 Hva er TEACCH-metodikken?

TEACCH-metodikken (Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children) er ingen behandlingsform, men en modell for hvordan man kan arbeide med mennesker med autisme. Fokuset er derfor ikke behandling, men læring. For at læring skal kunne skje, mener man at mennesker med autisme må hjelpes til å skape mening i tilværelsen (Schjølberg og Fuglaas, 1991). Det understrekes at mennesker med autisme må hjelpes til å fortolke det de ser og hører. De påpeker at når mennesker har så store problemer med å fortolke sanseinntrykk, vil det kunne føre til alvorlige konsekvenser i barnets utvikling. Utviklingshemning hos mennesker med autisme ses derfor som et sekundært problem, mens fortolkningen er det primære. Strukturert opplæring er i følge Schjølberg og Fuglaas (1991) det viktigste svaret på spørsmålet om hvordan man kan skape mening for mennesker med autisme.

”Målet med struktur i omgivelsene, er at vi skaper den tryggheten som trengs for at det skal bli kommunikasjon og sosial samhandling. Det å skape tillit til de mennesker den enkelte skal samhandle

med, betyr i mange tilfeller at en kan forutsi noe om "hva skjer dersom jeg gjør..." (Schjølberg & Fuglaas, 1991 s. 41)

Mens det i spesialundervisning generelt har blitt lagt stor vekt på improvisasjon, er det svært viktig å ikke improvisere overfor mennesker med autisme. Kommunikasjon bør være forutsigbar og gjenkjennbar for barnet, slik at man skaper mest mulig trygghet (Schjølberg og Fuglaas, 1991).

2.1.1 TEACCH-metodikkens grunnprinsipp: struktur

Et menneske som ikke evner å sette seg inn i en annens mentale liv vil naturligvis oppleve verden som kaotisk og uforutsigbar. Hovedelementet i TEACCH-metodikken er struktur: Strukturerte oppgaver i et strukturert miljø, gjennomført på en strukturert måte. Metodikken bygger på en overbevisning om at mennesker med autisme ved hjelp av struktur kan læres opp til å kontrollere og få oversikt over sin egen hverdag (Løge, 1993). Ved bruk av struktur, og dermed oversiktighet og forutsigbarhet, mener grunnleggerne av TEACCH-metodikken å kunne skape trygghet og mestring, og samtidig minke atferdsproblemer. TEACCH-metodikken er ment å være en måte å orientere seg etter, både hjemme, i barnehagen/på skolen og i fritiden, med sikte på å lære barnet å fungere best mulig med den skaden han har (Løge, 1993).

En hverdag med TEACCH er ment å øke det enkelte individs selvstendighet. Undersøkelser gjort i U.S.A. midt på 90-tallet viser at opp til 74 % av alle barn med autisme bor på institusjon, mens mindre enn 5 % av brukere av TEACCH krever institusjonsplass (Carr, 1997???). En forklaring på dette kan være at TEACCH-metodikken blir brukt for å styrke tilpasningen i hjemmet, på skolen, og i samfunnet for øvrig.

I TEACCH-metodikken er det et viktig poeng at hver enkelt aktivitet, skjer på samme plass hver gang. For de svakest fungerende barna kan man strukturere klasserommet i seks ulike soner. TEACCH foreslår at man strukturerer klasserommet til å inneholde en overgangsplass med dagtavle eller timeplan, innlæringsplass, jobbeplass, gruppeplass, spiseplass og lekeplass (Løge, 1993).

Ved hjelp av tavlesystemer ser barnet hvor det skal, hva det skal gjøre og hva som skal skje etter endt aktivitet. Tavlene justeres etter barnets nivå, og det brukes konkrete, bilder og piktogrammer. Barnet skal kunne se beskjednen som gis. Når man avgjør hvilke uttrykksformer som skal brukes tar man utgangspunkt i hvor langt barnet har kommet i å tolke og forstå bilder. For mange vil det være best å bruke konkrete, mens andre kan tolke tegninger og piktogrammer.

Timeplanen/dagtavlen skal fortelle barnet hva det skal gjøre til enhver tid. Man velger uttryksmiddel etter hvilket nivå barnet er på, og strukturerer timeplanen enten fra venstre mot høyre eller ovenfra og ned. Leseretningen er et viktig prinsipp i vår kultur, og når dette prinsippet læres vil det i følge Løge (1993) gjøre det lettere for barnet å orientere seg i verden. Barnet skal etter hvert kunne orientere seg ved hjelp av konkrete, piktogrammer o.s.v., innenfor en strukturert oversikt som for eksempel en timeplan, dagtavle, ukeplan, månedsplan og arbeidsliste (for eksempel handleliste). Barnet vil kunne se hva som skal gjøres, hvor lenge aktiviteten skal foregå og hva som skal skje deretter.

Arbeidsplanen kan settes opp med piktogrammer, bilder, konkrete eller tekst. Planen viser hele sekvenser av aktiviteter eller oppgaver, og hva som skal skje når og i hvilken rekkefølge.

Mennesker med autisme profiterer på rutiner og forutsigbarhet (Boswell, 2003). Ved innlæring og utvikling av en ferdighet, er det viktig at oppgaven gjøres skritt for skritt og på samme måte, hver gang. I TEACCH-metodikken legges det vekt på at oppgaven ikke er innlært før barnet kan utføre oppgaven på egen hånd. I innlæring av en ny ferdighet blir det derfor viktig å trappe ned hjelpen etter hvert, så barnet til slutt utfører hele prosessen helt alene.

Generalisering er et nøkkelbegrep i TEACCH-metodikken. Ved å innrette og strukturere andre miljøer på samme måte som det miljøet barnet opprinnelig lærte en aktivitet i, skal barnet kunne orientere seg og utføre de samme oppgavene i det nye miljøet (Løge, 1993).

Strukturen i praksis

Noen av barna i mitt prosjekt har både månedsplan, dagtavle og ulike arbeidsplaner. Månedsplanen er som et kalenderark, med en rute for hver dag. Inne i hver rute henger man bilder eller piktogrammer som viser hovedaktiviteten for hver dag, eller det som skiller den enkelte dag fra de andre. Her varierer man ofte, slik at månedsplanen viser det man tror barnet behøver å være godt forberedt på. Ukeplanen er ofte mer detaljert enn månedsplanen, og viser kanskje to - tre hovedaktiviteter og annet barnet har behov for å se.

Dagsplanen fungerer som en timeplan. Hver aktivitet barnet skal være med på i løpet av dagen i barnehagen/skolen er satt opp i rekkefølge med piktogrammer, bilder eller konkreter. Før en aktivitet går barnet til dagsplanen i det Løge (1993) kaller "overgangsrommet", henter neste bilde, og tar bildet med seg til det rommet aktiviteten er i. Her finner barnet et lignende bilde, og henger sitt bilde under eller ved siden av dette ("matcher" bildene). Etter endt aktivitet tar barnet med seg bildet og går til dagtavlen, legger tilbake ("poster") bildet i en kurv/konvolutt eller lignende under dagtavlen, og tar neste bilde.

For de fleste aktiviteter følger barnet en egen arbeidsplan. De ulike gjøremål barnet skal gjennomføre i aktiviteten er satt opp i rekkefølge, og barnet får arbeidsplanen i det han kommer til det rommet aktiviteten skal foregå i.

I tillegg til at TEACCH strukturerer hverdagen i barnehagen/på skolen, velger mange foreldre å bruke metodikken hjemme ved å henge opp piktogrammer som formidler hva kvelden skal brukes til. På samme måte kan man strukturere tid og aktiviteter i avlastningsboliger, SFO og andre fritidsarenaer.

Velgetavler er et annet element i en hverdag med TEACCH. Mange mennesker med autisme har problemer med å finne på ting å gjøre ut fra egen kreativitet, og ofte er det fritiden som er den mest kompliserte på grunn av manglende struktur (Schopler, 1993). Mange løser dette ved å innføre såkalte "velgetavler". Disse tavlene er gjerne utformet på samme måte som de andre tavlene, og tar i bruk bilder, piktogrammer eller konkreter. Poenget her er at barnet ved et ledig øyeblikk kan gå til tavlen og velge en

aktivitet som er avbildet, og vise dette bildet til sin pedagog. Slik håper man at bruk av velgetavler og piktogrammer generelt, kan øke barnas forståelse for kommunikasjon.

2.1.2 Kommunikasjonsferdigheter

Høsten 1980 kontaktet Watson o.a. ved Division TEACCH regjerende myndigheter for å utvikle et program for pedagogisk opplegg i klasserommet ("classroom curricula") til bruk for barn med autisme i den offentlige skole (Mesibov & Schopler, 1985). Sentralt i dette opplæringsprogrammet var utvikling av sosiale ferdigheter, språk og kommunikasjon, samt førspråklige språkferdigheter. Programmet tok hensyn til de ulike kommunikative problemer som er representert hos mennesker med autisme, men det ble lagt vekt på at mange mennesker med autisme kan fungere bra og gjøre seg forstått sammen med dem de omgås til daglig, som vet hva de vil og som kjenner dem. Programmet ble i følge Watson (Mesibov & Schopler, 1985) ikke designet kun for "nonverbale" barn, men også tilpasset for å lære barn, som brukte verbalt språk eller tegn, å bruke språket mer fleksibelt og spontant. Målet for språktreningsprogrammet var at deltakerne skulle kunne fungere best mulig i hverdagen, og ha mest mulig påvirkning og innflytelse på denne, uavhengig av nivå og utgangspunkt ved start av læringen (Mesibov & Schopler, 1985). Målet var å være i stand til å kommunisere med mennesker som de ikke kjente eller som ikke visste hva de ønsket eller sannsynligvis ønsket å si.

Watson (Mesibov & Schopler, 1985) understreker at mennesker med autisme som regel har en svært ujevn profil i forhold til ulike ferdigheter. Dette gjelder områder som imitasjon, persepsjon, grovmotorikk, finmotorikk, øye-hånd-koordinasjon, kognitiv utførelse og kognitive/verbale ferdigheter. Disse områdene dekkes av PEP-testen (Psycho Educational Profile) (Mesibov & Schopler, 1985). I tillegg til å ha ujevn profil i forhold til disse områdene, kan barnet svært ofte ha ujevne ferdigheter innen hvert enkelt område (Mesibov & Schopler, 1985). PEP-testen kartlegger ikke bare hva barnet kan og ikke kan, men også hvilke ferdigheter som er "på vei" (Gillberg, 1999). Ved forberedelse av et opplegg for hvert enkelt barn ble det derfor lagt vekt på kartlegging innenfor fem områder: a) behovet for kommunikasjon (uttrykke følelser, etterspørre/be om noe, kommentere noe), b) kontekst og situasjon der behovet var størst (sted, under hvilken aktivitet, personer involvert), c) hvilke semantiske kategorier det skal uttrykkes

noe om (objekter, aktiviteter, mennesker som gjør ting), d) hvilke spesifikke ord som er brukt, og e) hvilken form kommunikasjonen tar, enten det er nonverbalt med bruk av gester, piktogrammer og tegn, eller om barnet har talespråk (Mesibov & Schopler, 1985). Disse fem sidene ved språklæring ble valgt for å hjelpe lærere til elever med autisme til å vurdere den enkelte elevs ferdigheter, samt å sette fokus på hvilke områder ved kommunikasjon som kan være problematiske for barn med autisme.

Watson (Mesibov & Schopler, 1985) understreker at læreren så langt det er mulig kun bør lære barnet én ny dimensjon ved kommunikasjon om gangen. Dersom barnet for eksempel skal lære et nytt ord, bør læreren velge et ord som a) kommer fra samme kategori eller mening barnet allerede kjenner, b) har samme funksjon som ord barnet allerede kan, c) er innlært i en form for kommunikasjon som barnet allerede bruker, og d) er innlært i en kontekst barnet allerede kan kommunisere i (Mesibov & Schopler, 1985). Videre er det et sentralt punkt at språklæringen skjer i mest mulig naturlige situasjoner, og at eleven med dette kan lære å kommunisere spontant. Watson (Mesibov & Schopler, 1985) understreker at barn må lære nye ord og nye bruksområder for ord det allerede kan på en strukturert måte før man bringer læringen videre og generaliserer. I følge Watson må læreren være bevisst hva eleven ytrer, slik at hun kan korrigere eller hjelpe eleven til å uttrykke seg riktig, i tråd med hvor eleven befinner seg i treningsprogrammet.

I følge Hogan (2003), ved Division TEACCH, går barn med autisme igjennom de samme stegene i språkutviklingen som andre barn. Forøvrig kan barn med autisme bli værende i lengre perioder på enkelte stadier, og stadiene følger ikke nødvendigvis samme rekkefølge som hos andre barn. Hogan hevder at man i arbeid med TEACCH-metodikken må ta hensyn til dette, og at man må strukturere opplæring på de ulike nivåene barnet befinner seg i eller kan strekke seg i forhold til.

Schopler (o.a, 1993) mener alle barns utvikling skjer i interaksjon med omgivelsene, og da i hovedsak barnets foreldre. Foreldrenes forventninger til barnet styres i stor grad av barnets alder og utviklingsnivå, noe som speiles over på barnets forventninger til seg selv. En slik forståelse av utvikling er i følge Schopler langt mer kompleks enn behaviorismens utgangspunkt. I TEACCH-metodikken er det ikke noe mål å forutsi atferd eller å finne en vitenskapelig intervensjon for å forme atferd. Schopler mener det

er viktig å ta med i betraktningen et bredt spekter av faktorer for å arbeide med spesifikke problemer hos barnet og dets omgivelser.

Generalisering av språkferdigheter er et sentralt element i TEACCH-metodikkens språklæring. Her kommer foreldresamarbeidet inn som en viktig faktor, og Watson (Mesibov & Schopler, 1985) legger vekt på at foreldrene skal tas med i planleggingen av barnets læringsprogram som likestilte medarbeidere. Ett premiss er derfor at foreldrene må være høyst motiverte for å bidra til sine barns utvikling. I forkant av tilretteleggingen sees det derfor som svært viktig å diskutere med foreldrene, og høre hvilke tanker de gjør seg om treningen, hvilke bekymringer de har o.s.v. Ikke minst kan foreldre fortelle hva barnet liker å holde på med, slik at barnets motivasjon kan bli høyest mulig. Før treningen starter må foreldrene sammen med læreren finne ut hvilke områder innen språkutviklingen man ønsker å prioritere, og i samarbeid blir foreldrene og læreren enige om hva slags forandringer som må til for å oppnå det man ønsker. Læreren må så fortelle hvilke forandringer det er mulig å forvente innen et års tid (Schopler & Mesibov, 1985).

2.2 Oppsummering:

Utgangspunktet for utvikling av TEACCH-metodikken var bl.a. endringer i lovverket om opplæring i USA på 1960-tallet. Alle barn fikk rett til å gå på skole, og det ble behov for metoder som kunne gjøre det mulig å ha barn med autisme i klasserommet. TEACCH-metodikken tar utgangspunkt i typiske styrker og svakheter hos mennesker med autisme. Med strukturering av fysiske omgivelser og hverdagens aktiviteter, mener Division TEACCH å kunne gjøre hverdagen mer forutsigbar, ved bruk av visuelle hjelpemidler som konkreter, bilder, piktogrammer eller tekst, strukturert i ulike tavlesystemer. På denne måten mener grunnleggerne av metodikken å skape en enklere verden, hvor brukere på sikt skal kunne fungere best mulig i hverdagen og i størst mulig grad slippe å forholde seg til andre mennesker.

Innlæring av metodikken krever at pedagogen er sammen med barnet gjennom hele dagen, slik at barnet lærer å bruke de ulike tavlesystemene og forstår hva de visuelle symbolene betyr. Selvstendighet er et av målene for arbeidet. Etter innlæring av metodikken skal pedagogen derfor trekke seg gradvis ut av samhandlingen, slik at

barnet lærer å utføre oppgavene på egen hånd. TEACCH-metodikken legger vekt på språktrening, og trekker foreldresamarbeidet inn i arbeidet.

Division TEACCH legger vekt på trening av språkferdigheter i arbeidet med barn med autisme. Det poengteres at utvikling av språkferdigheter hos barn med autisme stort sett inneholder samme stadier som hos andre barn. Forskjellen er imidlertid at barn med autisme kan ta stadiene i annen rekkefølge eller bli værende lenger på hvert enkelt stadium enn andre barn. Læring av språk skal i følge Division TEACCH foregå i strukturerte omgivelser, og man skal lære ett nytt ord eller én ny språkdimensjon om gangen. Når språkferdigheten er innlært kommer foreldrene inn i bildet for å bidra med generalisering av ferdigheten i hjemmet.

3. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING

Teorikapitlet innledes med en definisjon og diskusjon av begrepene *kommunikasjon*, *samhandling* og *samspill*, før det gis en nærmere redegjørelse for begrepet kommunikasjon med vekt på *kommunikasjonsteorier* av Rommetveit (1997) og Bråten (1998). Begrepet *intersubjektivitet* diskuteres, og det gis en kort beskrivelse av begrepet *relasjoner* i spesialpedagogiske sammenhenger. Videre beskrives syndromet autisme og hva tidligere forskning har ført til av kunnskaper på området. Ved å forstå hvilke problemer mennesker med autisme har i forhold til språk, tanke og atferd, kan man få et bilde av hvordan de oppfatter verden omkring seg og hvordan de kan hjelpes i hverdagen. Tidligere og nåværende årsaksforklaringer til autisme er viktige faktorer ved dagens syn på syndromet, og disse gjøres det kort rede for. I gjennomgåelsen av syndromet autisme legges det dessuten vekt på de teorier som lå til grunn for utviklingen av TEACCH-metodikken, som DSMs diagnosekriterier, Wings triade og Friths "Theory of Mind".

3.1 Kommunikasjon, samhandling og samspill

Ragnar Rommetveit (1997) beskriver grunntrekkene i kommunikasjon som:

"Ein *intensjon* om å gjera noko kjent, *ei innkoding* (på engelsk: "encoding") av den *intenderte budskapet* i et kommunikasjonsmiddel eller *medium*, *ei avkoding* (på engelsk: "decoding") av mediet som set mottakaren i stand til å oppleve intensjonen i innkodinga og *dermed ta imot budskapet*". (Rommetveit 1997, s. 31).

I arbeid med mennesker med autisme må man kunne definere kommunikasjon og samspill til å omfatte et vidt spekter av både intenderte og ubevisste initiativ fra barnets side. Det hele vil i mange tilfeller være avhengig av den voksne som er i nærheten av barnet og denne voksnes lydhørhet og varhet overfor barnet. Et samspill handler om en bevissthet mellom to mennesker, en bevissthet om hverandres tilstedeværelse og at begge parter er oppmerksomme på hverandre (Horgen, 1995).

Turid Horgen skriver om samspill med mennesker med multifunksjonshemming:

"Vi har et samspill når de to partene er gjensidig oppmerksomme på hverandre og til en viss grad aktive sammen." (Horgen 1995, s. 19).

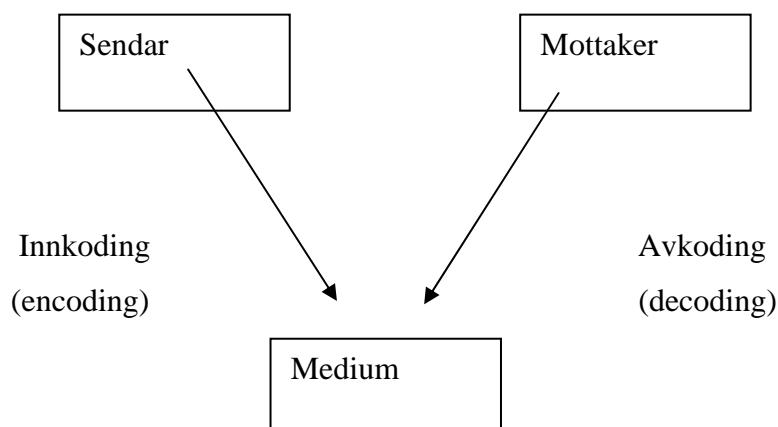
Videre skriver Horgen at den voksne selv må være oppmerksom og tolke at barnet er oppmerksomt for at handlingen skal kunne defineres som et samspill. Å måtte tolke kan gjøre det vanskelig å være helt sikker på om det man ser, er et samspill eller ikke. I mange tilfeller må man kjenne barnet og dets reaksjonsmønstre for å vite om ens tolkninger er riktige.

Et samspill er grunnleggende i all menneskelig kommunikasjon, et utgangspunkt for hvordan vi forstår andre og oss selv. Miriam Skjørten (Horgen, 1995) definerer et samspill slik:

”Samspill vil si at barnet og omsorgspersonen er sammen om noe. Dette vil være globalt og diffust og vil som oftest kun inkludere barnet og omsorgspersonen i et selvsentrert lukket forhold. Det kan være vanskelig å beskrive nøyaktig de handlinger som gir opplevelse av dette samspillet, men den voksne vil kunne beskrive en opplevelse av gjensidighet og hengivenhet fra både seg selv og barnet. Det vil uttrykkes gjennom blant annet kroppskontakt, kroppsspenning, oppmerksomhet, blick og/eller stemme.” (Skjørten i Horgen, 1995 s. 19)

I dette prosjektet brukes begrepet samhandling. Utgangspunktet er Horgen og Skjørtens definisjoner av samspill, men begrepet samhandling brukes her når to parter er sammen om noe, som et objekt eller en aktivitet.

Rommetveits kommunikasjonsmodell (1997) illustrerer hvordan sender innkoder og mottaker avkoder et budskap:



Figur 1

(Rommetveit 1997, s. 32)

I denne modellen har den ene parten til intensjon å gjøre noe kjent, mens den andre parten går ut i fra dette og vet at dens oppgave er å avkode det som blir formidlet. I dette forutsettes også at sender hele tiden tilpasser seg mottakeren, slik at mediet (språket) gir mening for den andre. Kommer man inn i et rom hvor det er både nordmenn og engelskmenn til stede, snakker man engelsk fordi ens forventninger om avkoding er innebygget i selve innkodingen av budskapet (Rommetveit, 1997). I tillegg til det som blir sagt, er gester, ansiktsuttrykk og lignende, en del av helhetsmediet som mottakeren vil avkode.

Men hva skjer når sender og mottaker ikke koder likt? Rommetveit (1997) refererer til "Fuglane" av Tarjei Vesaas, og skriver at hele remser av fullstendige setninger blir nytteløse når sender og mottaker lever i hver sine verdener. Ved kommunikasjon blir det mulig å bygge opp en felles forståelsesramme og forståelse for den annens livsverden (Bråten, 1998). Bråten understreker at mennesker har en evne og er "språk- og handlingsdyktige" som gjør at man kan delta i en gjensidig forståeliggjøringsprosess og bevare sin egen identitet gjennom prosessen.

3.1.1 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet er når noe er felles og objektivt gitt for flere subjekter (Bråten, 1998). Bråten mener alle mennesker har et medfødt motiv for å skape og opprettholde intersubjektivitet. Mennesker med autisme mangler derimot evnen til å forholde seg gjensidig til andre, og har klare vansker med å håndtere gjensidige sosiale samspill. Svaktfungerende barn med autisme kan i følge Bråten (1998) reagere på berøringer som om det oppleves som smerte, og mangler evnen til gjensidig og delt oppmerksomhetskontakt. Rommetveit (1997) bruker ikke selv begrepet intersubjektivitet, men snakker om "det talte ordet som fragment av ein meir omfattande kommunikasjonsprosess" (Rommetveit, 1997 s. 32). Rommetveit refererer til Wittgenstein når han snakker om "dei usagde føresetnadene" (Rommetveit, 1997 s. 14). Kommunikasjon innebærer at de to kommunikasjonspartene forutsetter at den andre kan sette seg inn i deres forståelseshorisont. Skjervheim (referert i Bråten, 1998) mener at et menneske som ikke klarer å ta del i den meningsverden som utgjør horisonten for samhandling og kommunikasjon, bokstavelig talt blir stående som uforstående. At man

forstår den andre kan dermed tolkes som et fellesskap i opplevelsen av kommunikasjonshandlingen (Rommetveit, 1997). Dette fellesskapet må dannes på nytt hver gang man kommuniserer. Rommetveit mener at forståelsen for hverandre (intersubjektiviteten) utvikles og gror fram av den dialogiske prosessen.

På bakgrunn av dette må man muligens vurdere om kravene må senkes i forhold til hva man definerer som kommunikasjon og samspill hos mennesker med autisme. Dersom jeg sitter og spiser sammen med et barn med autisme, og hun dytter hånden min bort til vannmuggen som står på bordet, skjønner jeg at hun sier: ”Jeg er tørst, hjelp meg å fylle vann i glasset mitt!” Dermed har barnet sendt et intendert budskap til meg, og jeg avkoder bevegelsen og skjønner hva hun mener. Samtidig med dette dyttet vil jeg kunne kaste et blikk oppi glasset til barnet, og se at det er tomt, og dette blir en del av helheten som Rommetveit (1997) skriver om. Når barnet (sender) kommuniserer med sin pedagog (mottaker) kan en muligens kalle det kommunikasjon etter Rommetveits modell. Når pedagogen kommuniserer til barnet blir det imidlertid vanskelig å definere dette som kommunikasjon, siden barnet ikke har evne til å forstå de implisitte forutsetningene.

Bateson (Johannesen o.a, 1994) understreker at ”relasjonen kommer først”. Med dette mener han at mennesket utvikles i gjensidighet og interaksjon med andre, og at vi helt fra fødselen av er avhengig av andre. I Batesons kommunikasjonsbegrep er *alt* kommunikasjon. Dette betyr at mennesker kommuniserer i alle sine handlinger, om det er bevisst eller ikke. Et budskap om at man ikke ønsker å kommunisere eller samhandle, er kommunikasjon. Det du ikke sier, er kommunikasjon på lik linje med det du sier. Dermed blir gester, stemmestyrke, kroppsspråk og andre nonverbale uttrykk fullverdige kommunikasjonsuttrykk. I følge Johannesen o.a. (1994), blir det i enkelte kretser hevdet at en slik utvidelse av kommunikasjonsbegrepet svekker begrepet og gjør det upresist. Batesons definisjon av begrepet kan imidlertid være nyttig i dette prosjektet, ved at forståelsen av kommunikasjon utvides til å omfatte atferd og andre kroppsuttrykk hos mennesker med autisme. Den kommunikative utvikling hos mennesker med autisme følger ikke nødvendigvis samme forløp som hos andre. På den annen side tas det ofte utgangspunkt i normalutviklingen når et treningsopplegg utarbeides (Hogan, 2003).

Bråten (1998) deler den "normale" kommunikative utviklingen inn i fire trinn, hvor det første trinnet er *kroppsspråklig kontakt med ikke-verbale inntrykk og uttrykk for følelser*. Dette er en kontakt der gester, toneleie og kroppsstillinger danner grunnlaget for dialogen. Det neste utviklingstrinnet er *oppmerksomhetskontakt*, der barn rundt 9 måneders alder er i stand til å ha felles, intersubjektiv oppmerksomhet. På dette trinnet kan barnet *imitere objekthåndtering* og deltar i andres bevegelser med gjenstander. Deretter følger *meningsfylt symbolsk samhandling*. På dette stadiet kan barnet ta del i en felles symbolverden og perspektivtaking. Barnet kan leke late-som-lek, og generaliserer forestillinger og egenskaper. Siste utviklingstrinn er *metaforestillinger* og mentale modeller av andres sinn. Barnet kan simulere andres følelser, og kan avdekke andre menneskers forestillinger og feiloppfatninger (Bråten, 1998).

3.1.2 Relasjoner

Relasjonen som oppstår mellom det enkelte barn og dets pedagog står sentralt i dette prosjektet. Lorentzen (2001) forklarer betydningen av relasjonstenkning i det spesialpedagogiske arbeidet med at det er relasjonen som er selve "arenaen for endring og vekst". Det er i relasjon med andre at barnet har mulighet til å oppleve sin egen identitet. I følge Lorentzen ser man altfor ofte en sterk fokusering på selve den pedagogiske metoden, og dermed det individsentrerte i arbeidet med funksjonshemmede barn, mens det er mindre fokus på relasjonen mellom barnet og dets pedagog. Lorentzen henviser til Bakhtin når han skriver:

"bare i interaksjonen mellom en person og en annen person kan deres "indre natur" komme til syne, både for en selv og for den andre." (Lorentzen, 2001 s. 20).

Spørsmålet om det er metoden eller relasjonen som er fokus i det spesialpedagogiske arbeidet, har kanskje særlig interesse i arbeid med barn med autisme, hvor relasjoner i utgangspunktet er et problemområde.

3.2 Autismen

Ordet autisme ble først brukt i 1911 av Eugen Bleuler, som dannet begrepet fra det greske ordet "autos" (selv) (Gillberg 1999). Lenge mente man at autisme var et

symptom på schizofreni, og begrepet autisme beskriver derfor den selvsentreringen som er karakteristisk for denne lidelsen.

Autisme er i seg selv ikke noen synlig lidelse. Ofte har barn med autisme ingen fysiske trekk som viser at de har en funksjonshemning, og syndromet har derfor vært gjenstand for mange til dels mytiske spekulasjoner. Forestillingen om "barnet i glasskulen" er et eksempel på dette, der barnet blir betraktet som friskt og normalt utviklet på alle andre områder enn på det sosiale plan (Jensen & Sponheim, 1993). Mytiske forestillinger som denne eksisterer fortsatt, men nyere tids forskning har gitt et mer nyansert bilde av syndromet og dets årsaksfaktorer.

Mennesker med autisme har en avvikende måte å være på i kontakt med andre mennesker. Evnen til kontakt og hvilken type kontakt barnet søker varierer individuelt, men er i alle tilfeller avvikende. Dette gjelder også språkutviklingen. I følge Wing (1997) er ikke språket alltid mangelfullt utviklet hos barn med autisme, problemet ligger i hvordan barnet *braker* språket. Gillberg (1999) skriver at det karakteristiske for symptombildet er en forstyrrelse i kommunikasjon, og begrensninger i atferd og fantasi. Dette betyr at når autisme diagnostiseres, er det først og fremst på grunnlag av avvikende atferd.

Autisme er en funksjonshemning som ofte opptrer sammen med andre funksjonshemninger. Det kan derfor være vanskelig å avgrense hvilke problemer som er knyttet til hvilke funksjonshemninger, også fordi det er store individuelle forskjeller i funksjonsnivå og atferdsavvik (Jensen & Sponheim, 1993). Funksjonshemningen kjennetegnes likevel ved en rekke bestemte symptomer som forekommer samtidig, og omtales derfor som et syndrom.

Kanner beskrev syndromet autisme i 1943 (Gjærum og Ellertsen, 1993), og dannet med dette et grunnlag for senere forskning. Det har i senere tid kommet en del kritikk mot Kanners funn, bl.a. mente Kanner å finne bevis for at autisme hos barn skyldtes foreldrenes manglende evner å knytte seg til barnet (Gillberg, 1999). I dag har man andre forklaringer på årsaker til autisme (Gjærum og Ellertsen, 1993), men stadig gjelder Kanners avgrensninger og definisjoner av syndromet, med særlig vekt på tre hovedområder av problemer:

- Sterk begrensning i muligheten for gjensidig sosial interaksjon
- Sterk begrensning i muligheten for gjensidig kommunikasjon, hvilket i følge Gillberg (1999) innebærer begrensninger i forståelse av språk, gester og symboler, samt problemer og avvik i muligheten til å uttrykke seg verbalt og ikke-verbalt.
- Sterkt begrenset atferdsrepertoar og avvikende, rutinepreget lek.

I tillegg beskrev Kanner også andre problemområder som fortsatt er aktuelle: begrenset mengde interesser, tvangsmessig motstand mot forandringer, ”øyer” av enkeltområder og enkeltferdigheter som skiller seg ut i svært positiv forstand, og spesiell opptatthet mot deler i stedet for helhet (Kaland, 1996).

Gillberg (1999) hevder at det er villedende å bruke begrepet autisme i forhold til Kanners syndrom, da Kanner forutsatte en sammenheng mellom autisme og schizofreni. I tillegg til dette mente Kanner at den typiske ensomheten man ser ved autisme er tilstandens *grunnårsak*, og dette er noe senere tids forskning avviser sterkt (Gillberg, 1999).

Autisme er først og fremst en kontaktvanske, som fremfor alt viser seg i de atferdsmessige fellestrekk som er typiske for mennesker med autisme (Gillberg, 1999). Et barn med autisme viser tidlig unormal utvikling av språk og kontaktsøking, barnet får en avvikende sosial utvikling og leker ikke som andre barn (Gjærum og Ellertsen, 2002). Mens det normalfødte spedbarnet ser ut til å være forhåndsprogrammert til å interessere seg for menneskeansikt, til å smile når det får oppmerksomhet og til å pludre til svar når noen snakker til det, er et spedbarn med autisme i følge Gillberg (1999) ofte like interessert i ting og dyr som det er i andre mennesker. Mennesker blir av mange barn med autisme sett på som hjelpemidler til å oppnå det barnet ønsker, og ikke som personer med egne kvaliteter (Gillberg, 1999).

3.2.1 Division TEACCHs syn på autisme

Division TEACCH mener autisme er en nevrologisk dysfunksjon, som rammer 1 pr. 1000 levende fødte (Mesibov, 1997a). Dysfunksjonen gir seg utslag i måten hjernen prosesserer og integrerer informasjon på, noe som resulterer i problemer med sosial interaksjon, kommunikasjon, læring og atferd. Mesibov (1997a) påpeker at det kan være

ulike årsaker til denne dysfunksjonen, og at ulike dysfunksjoner kan gi svikt i varierende nevrologiske mekanismer. Han hevder likevel at problemområdene til mennesker med autisme ser ut til å bli ganske like, med problemer på tre hovedområder: 1) Svekket sosial interaksjon, 2) Avvikende/ svekket språk og kommunikasjon, og 3) Begrenset spekter av atferd, aktiviteter og interesser. (Mesibov, 1997a). Slik Division TEACCH ser det, er autisme en tilstand som ikke kan helbredes eller behandles, men en tilstand omgivelsene og barnet selv kan lære å leve med. Det påpekes av Mesibov at autisme finnes på alle utviklingsnivåer, og at det dermed finnes mennesker med en IQ på over 60 med store autistiske problemer. Likevel kan mennesker med autisme ved god læring utvikle tilnærmet normal kommunikasjon, tilnærmet uavhengighet og en positiv sosial orientering. For disse menneskene vil det være avgjørende at de får et opplæringstilbud som består av både individuell veiledning og terapi, i tillegg til gruppeundervisning (Mesibov & Schopler, 1992). Mesibov hevder at ca 70% av alle mennesker med autisme er psykisk utviklingshemmet. Han mener autisme kan opptre sammen med mange ulike utviklingsforstyrrelser, og at den mest vanlige av disse er psykisk utviklingshemning (Mesibov, 1997a). Schopler o.a, (1993) påpeker at de fleste mennesker med autisme har en svært ujevn utviklingsprofil. Det blir dermed sentralt å kunne avdekke hvert enkelt barns utvikling på ulike områder. Mens et barn kan fungere relativt godt på enkelte områder, vil det kunne ha behov for den hjelp og støtte man gir et mye yngre barn på andre områder (Schopler o.a, 1993). I tilrettelegging av TEACCH-metodikken fokuserer man derfor på å kartlegge det enkelte barns styrker og muligheter (Mesibov, 1997b). I diagnostisering av autisme tar Division TEACCH utgangspunkt i DSMs diagnosekriterier.

3.2.2 DSMs diagnosekriterier

Diagnosekriteriene til DSM forutsetter unormal fungering på tre hovedområder, som skal vise seg i løpet av barnets tre første leveår:

1. Sosialt samspill: Avvikende utvikling på dette området kommer ofte til uttrykk ved bl.a. avvikende ikke-verbal atferd (blikkontakt, ansiktsuttrykk, kroppsholdning og gester) og manglende evne til, i forhold til utviklingsnivået, å utvikle relasjoner til jevnaldrende. Videre ser man på om barnet spontant deler glede, interesser eller aktiviteter med andre, og om barnet har mangel på sosial eller emosjonell gjensidighet.

2. Kommunikasjonsevne: Dette gjelder forsinket eller ikke utviklet talespråk (uten forsøk på å kompensere ved bruk av tegn eller lignende), eller svekket evne til å ta initiativ til eller å holde gående en samtale. Videre undersøker man om språket er særegent med stereotyp og repetitiv bruk av språket, eller om barnet fungerer dårlig i late-som-lek eller sosialt imiterende lek.

3. Atferdsmønstre som er snevre, repetitive og stereotype hører også med i diagnostiseringen, som bl.a. kan vise seg i form av overdreven opptatthet av enkelte stereotype eller begrensede interesser. Enkelte mennesker med autisme har også en ufleksibel tilknytning til spesielle, ikke-funksjonelle rutiner eller ritualer, ensformige og stereotype bevegelsesmanerer og vedvarende opptatthet av deler av objekter.

2.2.3 En triade av forstyrrelser?

Wing og Gould (Jordan & Powell, 2000) fant i sin forskning at det var en rekke fellestrekk for alle mennesker med autisme, og at disse forstyrrelsene kunne være kriterier for diagnostisering. Kriteriene inkluderte forstyrrelser når det gjaldt utvikling av sosiale ferdigheter, evne til språk og kommunikasjon, og forstyrrelser i tanke og atferd. Til sammen utgjør disse tre områdene en triade av forstyrrelser som etter Wings forskning har blitt sett på som fullgode diagnosekriterier. Wings forskning danner grunnlaget for diagnosekriteriene som WHO (World Health Organisation) bruker i ICD-10 og det Amerikanske Psykiatriske Selskap i DSM-IV (Jordan & Powell, 2000). De tre områdene i triaden av forstyrrelser inkluderer sosiale evner, kommunikative evner og tanke og atferd.

Sosialt: På det sosiale området kan man se et vidt spekter av symptomer: Barna trekker seg tilbake og er passive, tar ikke initiativ til kontakt med andre mennesker, eller er ”aktive, men sære” (Wing, 1997) og ønsker kontakt uten å ha hensiktsmessige strategier for å få dette til. I følge Jordan og Powell (2000) kan et autistisk barn som i utgangspunktet er tilbaketrukket og passivt, etter god undervisning og fruktbar utvikling bli ”aktiv, men sær” som tenåring.

Wing (1997) deler mennesker med autisme i fire undergrupper, hvor hun påpeker at autisme kan manifestere seg på forskjellige måter uten at det nødvendigvis er noe skarpt skille mellom de fire undergruppene. De fire undergruppene av autisme er 1) ”de fjerne” som tilsynelatende virker helt uinteressert i andre mennesker, 2) ”de passive” som ikke er helt utilnærmelig overfor andre mennesker, men som ikke selv tar initiativ til samspill, 3) ”de aktive, men sære” som kan søke kontakt med andre mennesker men som kun er interessert i kontakt dersom kontakten kan foregå på deres egne premisser, og 4) ”de overformelle og stive” som er de best fungerende autister og hvor atferden ikke nødvendigvis viser seg før i voksen alder. Disse har ingen forståelse for sosiale normer og regler, og opptrer gjerne overdrevent høflig. Wing påpeker at symptomene vil manifestere seg i løpet av førskolealderen, uavhengig av hvilken måte de opptrer på.

Språk og kommunikasjon: Hvor godt barn med autisme lærer å beherske et språk varierer sterkt, avhengig av grad av autisme og generelt funksjonsnivå. Mens noen kan utvikle en god uttale og et stort ordforråd, lærer andre aldri annet enn å imitere enkelte lyder og kanskje et par ord (Wing, 1997). I tillegg til å være et spørsmål om generell mental utvikling, er det her et spørsmål om motivasjon til å lære å kommunisere med andre mennesker. Jordan og Powell (2000) påpeker at det ofte kan være snakk om et problem med hensyn til den pragmatiske bruken av språket. Ofte er det forståelsen av hvordan språket brukes i kommunikasjon med andre mennesker, snarere enn språket i seg selv som er problemet.

Tanke og atferd: Et barn med autisme vil ofte utpeke seg ved en repetitiv og stereotyp atferd, noe som fører til en bisarr måte å bruke leker på (Jordan og Powell, 2000). Leken er ofte preget av rutiner og lite spontanitet. Leketøyets funksjon kan i følge Wing (1997) virke tilsynelatende uinteressant, og barn med autisme fatter i stedet interesse for lyden leken lager mot gulvet, eller hvordan det føles å dunke den mot hendene. Mange autistiske barn viser også en preferanse for livløse gjenstander framfor de sosiale omgivelsene (Kaland, 1996). Jo større de generelle utviklingsvanskene er, jo lengre vil disse repetitive aktivitetene vare. Hos noen varer de dermed inn i voksenlivet (Wing, 1997).

3.2.3 *Theory of Mind*

I 1983 fremmet Baron-Cohen og andre (Kaland, 1996; Frith, 1992) teorien om at alle barn med autisme har ett avgjørende fellestrekk, en manglende evne til å forstå andre menneskers mentale, indre verden. "Theory of Mind" blir i norsk faglitteratur ofte kalt mentalisering, og er en av dagens viktigste forklaringer på mange typiske autistiske symptomer og atferdsstrekk (Kaland, 1996). Mentalisering vil si å kunne se for seg at andre mennesker har et indre liv, at de har perseptuelle, fysiske og emosjonelle tilstander som kan være annerledes enn barnets (Jensen og Sponheim, 1993). Uta Frith (Jordan & Powell, 1995) beskriver hvordan en manglende evne til mentalisering gir seg utslag i barnet: Autistiske barn oppfatter ofte andre mennesker som motvillige og uinteressante, barnet mangler empati og forståelse for sosiale situasjoner, har sjelden noen motivasjon for å behage andre og ser ofte ingen hensikt med kommunikasjon.

I følge Piaget (Kaland, 1996) er barn i utgangspunktet egosentriske, og først ved 7 års alder er det mulig for et barn å løsrive seg fra sitt eget perspektiv og å mentalisere. På slutten av 1960-tallet undersøkte Flavell og andre (Kaland, 1996) barns evne til sosial kognisjon, som en reaksjon på Piagets teorier. Flavells arbeid ble starten på forskningen på mentalisering ("Theory of Mind") som fenomen. Det blir hevdet at teorien om "Theory of Mind" kan forklare noen av problemene ved autisme, slik Wings triade beskriver (Kaland, 1996).

De senere 10-års forskning på spedbarns sosiale kompetanse har ført til at man nå ser på spedbarnet som et sosialt vesen, et menneske født inn i en sosial kontekst som det tilpasser seg (Kaland, 1996). I løpet av de første leveår lærer barnet å leke "late-som-leker", og det lærer å ha felles oppmerksomhet om et objekt og å leke sammen med andre. Dette er i følge Kaland (1996) to viktige skritt på veien mot å utvikle evnen til mental perspektivtaking. Kaland hevder at utviklingen av evnen til "late-som-leker" skjer rundt 12 måneders alder, mens evnen til felles oppmerksomhet i form av blikk-kontakt, gester og peking er til stede ved 6 måneders alder. Ved 3 års alder kan barn skille mellom den fysiske og den kognitive verden, og har da en forståelse av at andre mennesker kan tro, føle og tenke ting som ikke er det samme som det barnet selv gjør. (Kaland, 1996).

Premack og Woodruff (Kaland, 1996) har definert "Theory of Mind" på denne måten:

”Når vi sier at en person har en ”theory of mind”, mener vi at personen tilskriver seg selv og andre mentale tilstander. Slike slutninger må oppfattes som en teori, for det første fordi en ikke kan observere hva andre tenker, og for det andre fordi slutninger om hva andre tenker brukes til å forutsi hvordan de vil handle.” (Kaland, 1996 s. 46)

Begrepet ”Theory of Mind” har møtt motstand p.g.a. bruken av ordet teori, da det er blitt hevdet at små barn ikke har evnen til å utvikle noen bevisst teori eller bruk av denne. Det kan derfor ikke være et typisk fellestrekk for barn med autisme at de mangler denne evnen (Kaland, 1996).

Frith (1992) beskriver mentalisering som en evne til å forutsi sammenhenger mellom ytre tilstander og indre, mentale tilstander. Videre skriver Frith at dette, som hun kaller ”mentalisering”, ser ut til å være en ”uimotståelig aktivitet” hos mennesker. Vi kan rett og slett ikke unngå å tolke atferd og dra slutninger om årsaker til atferden, og hvilke følger den vil få. Frith (1992) mener at denne konstante mentaliseringen kan bunne i et ønske om å samle spredt informasjon i et sammenhengende mønster. Frith skriver at vi er amatørpsykologer, som tolker atferd som uttrykk for skjulte sinnstilstander, og at vi på denne måten skaper en bedre sammenheng i situasjoner. Barn ned i fire års alder kan forstå når andre mennesker misoppfatter noe (Jensen og Sponheim, 1993). Vi tolker hvorfor mennesker gjør som de gjør, og kan til og med forutse hva de vil gjøre som et neste skritt, fordi vi ubevisst har en teori om hvordan menneskers tanker og følelser fungerer (Frith, 1992).

Hva er det som svikter når et barn ikke utvikler en evne til å sette seg inn i andre menneskers tanker, følelser og intensjoner? Alan Leslie (Frith, 1992) har snudd spørsmålet på hodet og spør heller hvilken utvikling det er som ligger til grunn for at det normalfødte barnet faktisk lærer å mentalisere. Leslie mener at hjernen til et normalfødt spedbarn er utstyrt med viktige kunnskaper om verden, slik som tid, rom og kausalitet. Videre mener Leslie at spedbarnet kan forme representasjoner av ting, og at det allerede ved ett års alder kan danne seg metarepresentasjoner – eller representasjoner av representasjoner (Frith, 1989). Å danne seg representasjoner kan være å sanse noe, mens en metarepresentasjon dannes ved å vite at man sanser noe (Kaland, 2000). Denne evnen gjør det mulig å ”late som” i løpet av andre leveår.

Wimmer og Perner (Frith, 1992) utviklet en metode for å studere hypotesen om at autistiske barn ikke kan mentalisere, som videre ble testet av Frith og andre (Frith, 1992). Frith og hennes medarbeidere testet autistiske barn, barn med Downs syndrom, og "mentalt retarderte" barn. Resultatet av den såkalte "Sally og Anne-testen" var at barna med Downs syndrom og andre psykisk utviklingshemmende var langt bedre til å mentalisere enn barna med autisme, til tross for at gjennomsnittlig utviklingsalder var høyere for barna med autisme sammenlignet med alderen til de andre barna.

Happé (1995) påpeker sammenhengen mellom forstyrrelser i forestillingsevnen og "Theory of Mind". Hun hevder at autistiske barn som aldri viser interesse for eller forståelse for "late-som-leker", heller ikke lærer å tolke og forstå andre menneskers mentale, indre verden. Det er ikke lett å si hva som er årsak og hva som er virkning i denne sammenhengen, da en manglende evne til mentalisering ikke gir motivasjon til utvikling i de tre problemområdene som Wing (1997) beskriver. Det stilles spørsmål ved om det er triaden av forstyrrelser som fører til manglende evne til mentalisering, eller om det er manglende evner til mentalisering som fører til triaden av forstyrrelser.

3.2.4 Sammenhengen mellom "Theory of Mind" og triaden av forstyrrelser

Wing (1997) fastslår at det ikke kan være noen tvil om at det ligger en mer basal forstyrrelse til grunn for at autistiske barn nettopp får denne triaden av forstyrrelser. Dette begrunner hun i at mennesker med autisme ikke ser ut til å ha noen drift mot å finne en sentral sammenheng i omgivelsene, at de ikke lærer av egne erfaringer og at de dermed ikke kan forutsi hva som kommer til å skje i fremtiden (Wing, 1997). Happé (1995) sier at evnen til mentalisering er av så stor evolusjonær betydning, at det kan se ut som om evnen ivaretas av en bestemt del av hjernen, helt fra fødselen av. Hun diskuterer om det kan være slik at denne delen av hjernen er mangelfullt utviklet hos mennesker med autisme, noe som igjen kan føre til triaden av forstyrrelser. Happé (1995) påpeker videre at en manglende evne til å sette seg inn i hvordan andre mennesker tenker og føler, at andre mennesker virkelig har en indre verden, nødvendigvis må gi seg utslag i atferden. Det har i løpet av det siste tiår blitt drøftet om den mangelfulle evnen til mentalisering er primær eller sekundær. Er manglende evne til mentalisering hovedårsaken til autisme, eller fører autismen til mentaliseringsvansker?

Det hersker tvil om ”Theory of Mind”-teorien og Wings triade kan forklare de skjeve kunnskapsnivåene som synes å være tilfelle hos mennesker med autisme. Verken ”Theory of Mind” eller triaden kan imidlertid forklare *årsaken* til at enkelte barn utvikler autisme (Wing, 1997).

3.2.5 Årsaksfaktorer

På mange måter er det to fløyer i årsaksforklaringer til autisme. Noen hevder at tilstanden i hovedsak skyldes kognitive avvik, mens andre hevder at den skyldes psykologiske avvik (Gillberg, 1999). Kanner beskrev i 1943 hvordan barn med autisme hadde forstyrrelser i forhold til muligheten for følelsesmessig kontakt (Gillberg, 1999). Kanner vaklet mellom to årsaksforklaringer: En biologisk og en psykologisk forklaring, hvor autistiske barns forhold til sine foreldre sto i fokus. Kanners tilhengere slo seg til ro med denne siste forklaringen, og så bort fra at Kanner forutsatte et medfødt avvik hos barnet (Gillberg, 1999). Spekulasjoner om at autisme skyldes barnas forhold til sine foreldre, har ført mye vondt med seg. I flere tiår har mødre blitt kalt ”kjøleskapsmødre” på grunn av deres kalde tilknytning til barna. Både fedre og mødre har blitt sammenlignet med kommandanter i konsentrasjonsleir som i bunn og grunn ønsket livet av barnet sitt, som var helt avhengig av dem (Gillberg, 1999). Studier med utgangspunkt i slike forklaringer har sett sammenhenger mellom foreldres generelle avvikende sosiale ferdigheter, høy utdanning, høy sosial status og autisme hos deres barn (Gillberg, 1999). Antakelser om autisme som følge av avvik i foreldrenes tilknytning til barnet, har i senere tid måttet vike for fokus på biologiske årsaker (Gillberg, 1999).

Biologiske forklaringer

Det er flere forhold som peker mot at autisme kan skyldes en organisk feil i hjernen (Frith, 1992; Gillberg, 1999; Gjærum 2002). Et eksempel er at mange mennesker med autisme også har epilepsi. Frith (1992) skriver at epilepsi faktisk forekommer i ungdomsårene hos ca en tredjedel av mennesker med autisme. Andre tegn på at autisme kan skyldes organiske feil i hjernen, er at autistiske barn med tilnærmet normalt evnenivå kan ha EEG-avvikelser, tics, stereotype bevegelser og at medfødte reflekser forsvinner senere enn hos andre barn (Frith, 1992).

Frith påpeker imidlertid problemet ved å klassifisere hvilke vansker som er primære i forhold til autismen, og hvilke som er sekundære, både med hensyn til atferdsavvik og avvik i hjernen. Utvikling og bruk av psykologiske undersøkelser kan bidra til å finne ut hvilke nevrologiske defekter som fører til hvilke autistiske trekk, men fortsatt gjenstår mye forskning (Frith, 1992).

I følge Gillberg (1999) har minst hvert fjerde barn med autisme større anatomiske avvikelser eller åpenbare skader i hjernen. I nyere tid har det blitt påvist skader/avvik i lillehjernen, hjernestammen, og i hjernebarken hos mennesker med autisme, uten at man av den grunn kan lokalisere skader som fører til autisme (Frith 1992; Gillberg, 1999). Både Frith og Gillberg mener imidlertid at flere uspesifiserte anatomiske hjerneskader er overrepresentert blant barn med autisme.

Andre årsaker til autisme sies å kunne ha opphav i enten kromosomavvik, den biokjemiske strukturen i hjernen, eller at barnet ble utsatt for røde hunder i fosterlivet eller fikk andre virusinfeksjoner tidlig i barndommen. Frith (1992) understreker imidlertid at det på grunn av svært få slike tilfeller, verken er grunn til å knytte autisme til røde hunder eller til virusinfeksjoner.

Omtrent samtidig med at denne oppgaven er klar for levering, settes det i gang en omfattende undersøkelse av gravide kvinner i Norge, med fokus på om autisme kan skyldes infeksjoner under svangerskapet. Undersøkelsen ledes av Folkehelseinstituttet (Borud, 2003).

En affektiv forklaringsmodell

Autisme blir ofte forklart enten ut i fra en kognitiv eller en emosjonell teori. Hobson (Kaland, 1996) tar utgangspunkt i Kanners forklaringer, og hevder autisme fører til at barna har dårligere evne til å knytte følelsesmessige bånd til sine omsorgspersoner enn hva andre barn har. Hobson forklarer autisme med at tilstanden fører til en manglende evne til å forstå og å uttrykke følelser, og i å forstå andre menneskers tanker og handlingsmoteriver. Videre hevder Hobson at små barn ikke skiller mellom kropp og følelser, men at verden oppdages ved at barnet tolker sine omsorgspersoners fysiske og

emosjonelle uttrykk, noe som danner grunnlaget for en senere evne til mentalisering og "late-som-leker". Barn med autisme har problemer med å tolke følelsesuttrykk, og får dermed en avvikende eller manglende evne til mentalisering og å kunne late som. Selv om Hobson kritiserer kognitive årsaksmodeller, synes han i følge Kaland (1996) å anerkjenne ulike studier som hevder at barn med autisme har spesifikke mangler i evnen til å mentalisere. Til tross for Hobsons kritikk, ser det ut til å være bred enighet om at kognitive årsaksforklaringer er en del av teoriene som er gjeldende i dag.

Årsaksforklaringer i dag

Årsakene til autisme er fortsatt i stor grad ukjente. Gjærum (2002) understreker at det til tross for dette, er bred enighet om at autisme skyldes nevrobiologiske avvik. Et barn med autisme har en avvikende og forstyrret utvikling, men ikke nødvendigvis forsinket. Syndromet beskrives derfor nå som en "gjennomgripende utviklingsforstyrrelse" (Jensen & Sponheim, 1993). Resultater av ulike studier av barn med autisme viser at tilstanden skyldes en hjerneskade. Når dette er slått fast, kan man diskutere hvorvidt hjerneskaden gir kognitive eller psykologiske utslag. Man går i dag ut i fra at det både er en arvelig faktor (den kognitive) i kombinasjon med tilleggsfaktorer som utløser tilstanden (Jensen & Sponheim, 1993). Arvelighet og generelle nevrologiske avvik i slekten diskuteres i forhold til økt forekomst av autisme. Det ser ut til å være en sammenheng mellom barn med autisme og tendenser til manisk depressivitet og anoreksi i egen slekt (Gillberg, 1999).

3.2.6 Autismen og psykisk utviklingshemning

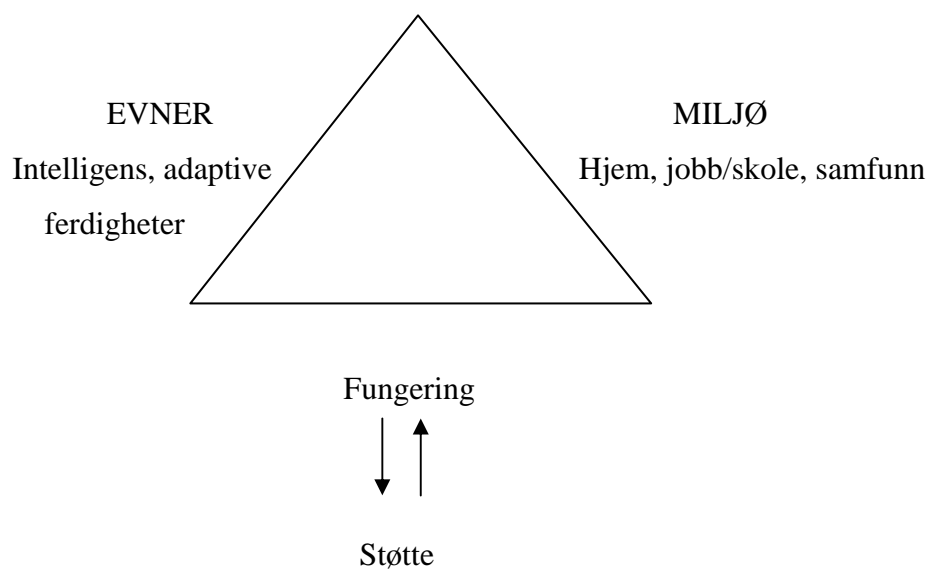
Som nevnt innledningsvis forekommer autisme ofte sammen med andre funksjonshemninger. Man regner i dag med at omtrent tre av fire barn med autismediagnose er psykisk utviklingshemmede, og her finner en alle grader av utviklingshemning (Jensen & Sponheim, 1993).

Først og fremst er psykisk utviklingshemning en avvikende kognitiv utvikling. Psykisk utviklingshemmede er på ingen måte noen homogen gruppe mennesker, og behovet for hjelp varierer derfor sterkt. Psykisk utviklingshemning innebærer sterke begrensninger intellektuelt, psykisk, sosialt, fysisk og språklig, og viser seg gjerne i upassende og umodne reaksjoner på ens miljø (Bierne-Smith o.a., 1994).

AAMRs (American Association on Mental Retardation) har i en årrekke arbeidet med ulike definisjoner av psykisk utviklingshemning, og kom i 1992 med følgende definisjon av tilstanden:

"Mental retardation refers to substantial limitations in present functioning. It is characterized by significantly subaverage intellectual functioning, existing concurrently with related limitations in two or more of the following applicable adaptive skill areas: communication, self-care, home living, social skills, community use, self-direction, health and safety, functional academics, leisure and work. Mental retardation manifests before age 18." (Bierne-Smith o.a, 1994 s. 75)

Denne definisjonen påpeker interaksjonen mellom tre hovedområder: Individets evner, miljøet som individet befinner seg i, og behov for ulike grader av støtte. Interaksjonen og sammenhengen mellom disse tre hovedområdene illustrerer AAMR ved følgende figur:



Figur 2

(Bierne-Smith, 1994, s.75)

Figur 2 illustrerer hvordan graden av en funksjonshemning, og hvor alvorlig denne oppleves av den funksjonshemmede selv, er avhengig av miljøet individet forventes å fungere i. I et miljø hvor kravene er tilpasset individets evner og ferdigheter, vil behovet for støtte være mindre enn i situasjoner og miljøer hvor individet får større utfordringer.

Andre definisjoner tar kun hensyn til IQ, og som regel regnes et menneske med IQ lavere enn 70 som psykisk utviklingshemmet. Ut i fra IQ-skårer har det også vært vanlig å dele gruppen psykisk utviklingshemmede i tre eller fire undergrupper. Grossmanns inndeling fra 1983 skjelner mellom fire undergrupper (Bierne-Smith o.a., 1994):

1. IQ 50-55 til ca. 70: mildt psykisk utviklingshemmet
2. IQ 35-40 til 50-55: moderat psykisk utviklingshemmet
3. IQ 20-25 til 35-40: alvorlig psykisk utviklingshemmet
4. IQ under 20 eller 25: dypt psykisk utviklingshemmet, ikke testbar.

3.2.7 Språk og kommunikasjon hos barn med autisme

I følge Kaland (1996) har mennesker med autisme en egen "kognitiv stil" eller "kultur" som de mennesker de omgås må lære å kjenne, dersom de ønsker å forstå hvordan mennesker med autisme tenker. Kaland understreker hvor viktig det er at andre barn og pedagogisk ansatte respekterer den "kognitive stilen" eller "kulturen" til barn med autisme. Slik kan skolehverdagen for barn med autisme oppleves som meningsfull og positiv. Den "kognitive stilen" eller "kulturen" må også tas hensyn til når det gjelder evne til språk og kommunikasjon.

Wing (1997) skriver at de fleste mennesker med autisme har en viss språkforståelse, men at denne kan være begrenset til begreper om velkjente gjenstander eller enkle situasjonsbundne instruksjoner. Wing (1997) gir eksempler på slike instruksjoner som: "Rekk meg koppen din" og "kom inn og spis frokost". Wing påpeker imidlertid at det kan være vanskelig å avgjøre hvor mye barna gjetter seg fram til ut i fra situasjonen, og hvor mye de faktisk forstår av de enkelte ordenes betydning.

Fleksibel bruk av språket er som regel en stor utfordring for mennesker med autisme. Det byr ofte på problemer når ett og samme spørsmål kan bety forskjellige ting i ulike situasjoner, og ikke minst når ulikt tonefall impliserer ulike betydninger (Gillberg 1999). Den svært så bokstavelige forståelsen av det som blir sagt kan by på mange misforståelser. Gillberg (1999) nevner som eksempel et barn som blir svært urolig når en sykepleier sier "gi meg hånden din, det kommer ikke til å gjøre ondt!" for å ta en blodprøve. Når barnets lærer, som er med, sier "rekk fram fingeren" roer barnet seg og gjør som hun blir bedt om.

Som beskrevet innledningsvis er ikke alltid språket hos mennesker med autisme mangelfullt, men avvikende. Gillberg (1999) hevder at omtrent halvparten av alle med autisme forblir uten talespråk livet igjennom. Blant disse er de fleste mentalt retarderte. Alle som utvikler språk har avvikende bruk av språket. Ekkolali er et typisk eksempel på dette, hvor barnet repeterer og ”henger seg opp” i ting som ble sagt for en stund siden, for en time siden eller like før. Det som repeteres kan være enkeltord eller enkelte tegn, meningsfulle setninger eller noe totalt uforståelig.

Enkelte mennesker med autisme kan dessuten ha en manglende forståelse for og bruk av personlige pronomen. Ofte kan man høre dem si ”du” eller ”han” om seg selv, og ha problemer med pronomen generelt (Gillberg, 1999).

Wing (1997) hevder at barn med autisme har store problemer med nonverbal kommunikasjon. Mange kan lære å nikke og å riste på hodet, men det er sjeldent at de kan klare mer komplekse nonverbale uttrykk. Høytfungerende voksne med autisme kan i noen tilfeller bruke hendene mens de snakker, men sjeldent vil disse gestene brukes for å understreke deres verbale tale. Håndbevegelsene har som oftest ingen sammenheng med det som blir sagt. Barn med autisme kan imidlertid med tiden lære seg å forstå betydningen av enkle, tydelige gester og ansiktsuttrykk. Man kan derfor få følelsen av at barna forstår mer enn de egentlig gjør (Wing, 1997).

Mange svaktfungerende barn med autisme kan lære enkelte ord og tegn som er spesifikke for den situasjonen de lærer ordet i. Problemet kan imidlertid være å generalisere bruken av ordet til andre situasjoner, og kanskje i første rekke å forstå at det samme ordet kan ha lik betydning i en helt annen setting enn den man lærte ordet i. Hogan (2003) ved Division TEACCH hevder at bruk av tegn overfor mennesker med autisme ikke er et fruktbart verktøy, da tegn er for abstrakte i forhold til for eksempel piktogrammer. Hogan (2003) mener at bruk av tegn krever mer av barnet, med hensyn til symbolforståelse og abstrakt tenkning, og at dette er områder barn med autisme normalt ikke mestrer. Bruk av tegn blir dermed meningsløst, og barnet kan komme til å miste interessen for å kommunisere. Wing (1997) bekrefter dette ved å understreke at det kun er et fåtall av mennesker med autisme som kan lære å bruke tegn effektivt.

Mange barn med autisme profitterer i større grad på bruk av bilder og piktogrammer som alternativ til verbalt språk. Kanskje kan man tenke seg at dette skyldes at barnet ikke behøver å forholde seg til samtalepartnerens ansikt, og at det dermed blir lettere å tolke. En annen forklaring på dette kan være at ord og tegn forsvinner når det er uttrykt, mens et piktogram gir barnet lengre tid til å tolke inntrykket.

Lorentzen (2001) hevder det er avgjørende at læring av språk skjer i et naturlig miljø, og at språktrening dermed skjer i interaksjon med andre mennesker i naturlige situasjoner. Han reagerer på det han har sett er praksis ute i ”feltet”, hvor det er store sprik mellom pedagogenes intensjoner og det de gjør i praksis.

3.3 Oppsummering

Rommetveits (1997) kommunikasjonsmodell viser hvordan den ene parten har til intensjon å gjøre noe kjent, mens den andre parten avkoder budskapet. Bråten (1998) understreker at mennesker med autisme ikke kan kommunisere på samme måte som andre, på grunn av en manglende evne til intersubjektivitet. På bakgrunn av dette vil jeg antyde at mennesker med autisme ikke kan kommunisere slik Rommetveits kommunikasjonsmodell illustrerer, da mennesker med autisme som regel ikke har evne til intersubjektivitet i kommunikasjonshandlingen. Kommunikasjonsbegrepet må utvides til å omfatte kommunikasjon og samhandling uten krav til intersubjektivitet, slik som i Batesons definisjon av begrepet (Johannesen o.a, 1994). I intersubjektivitet inngår relasjonsdanning, og i følge Lorentzen (2001) er dette et område som får for lite fokus i arbeid med funksjonshemmede barn. Lorentzen mener det er altfor stor vekt på selve metoden i det spesialpedagogiske arbeidet, og at relasjonen mellom barn og pedagog blir sekundær.

Autisme viser seg tydeligst i sosial samhandling og kommunikasjon med andre, og ved vegring mot å gå inn i mellommenneskelige relasjoner. Dette er blant de områdene som inngår i Wings triade av forstyrrelser, som ligger til grunn for utvikling av TEACCH-metodikken. Av andre symptomer på autisme er repetitiv atferd og forstyrrelser i prosessering av informasjon blant de vanligste. Visuelle beskjeder lar seg ofte lettere prosessere enn auditive. Autisme er en funksjonshemning som ofte opptrer sammen med andre funksjonshemninger, bl.a. psykisk utviklingshemning. Årsakene til autisme

er fortsatt til dels ukjente. I dette avsnittet har jeg belyst affektive og biologiske årsaksforklaringer, og sett på hvilke forklaringer som er gjeldende i dag. Videre har jeg trukket fram hvilke språkproblemer som kan kjennetegne barn med autisme, og hvordan de forholder seg til omverdenen. Den pragmatiske siden av språket ser ut til å være det største problemet til mennesker med autisme. Noen kan lære å bruke enkelte former for alternativ kommunikasjon. Diagnosekriteriene for autisme sammenfaller stort sett med både Kanners funn og Wings triade, og dreier seg om avvikende utvikling på områder som språk og kommunikasjon, tanke og atferd, og utvikling av sosiale ferdigheter. Mennesker med autisme vil ha behov for hjelp og støtte gjennom store deler av hverdagen i sitt liv, og vil profitte på å få visuell informasjon fremfor auditiv for å kunne orientere seg og få en mest mulig forutsigbar hverdag.

4 METODE

I dette kapitlet gjøres det rede for hvordan prosjektet ble planlagt og gjennomført, og hvilke fremgangsmåter som ble benyttet for innhenting og analysering av data. Metodekapitlet er delt i syv hoveddeler, basert på Kvaless (2001) syv stadier i intervjuundersøkelser. De syv stadiene er som følgende: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering, og rapportering. Alle delene av forskningsprosessen gjøres grundig rede for, slik at undersøkelsens pålitelighet og gyldighet kan ivaretas på best mulig måte (Kvale, 2001).

I tillegg til å intervjuer har jeg som tidligere nevnt observert pedagoger i arbeid med elever. Intervju og observasjon som metode blir begge beskrevet i dette kapitlet, selv om Kvaless stadier kun dreier seg om intervjuer. Noen av stadiene i dette prosjektet omfatter dermed andre aspekter i tillegg til hva Kvale skisserer.

4.1 Tematisering

I den første fasen av en undersøkelse, er det viktig at man stiller seg spørsmål om *hva* og *hvorfor* man ønsker å foreta nettopp denne undersøkelsen, før man spør *hvordan* det skal gjøres (Kvale, 2001).

I utgangspunktet hadde jeg tenkt å undersøke hvordan barn med autisme og deres pedagoger danner relasjoner, og hva som skjer med relasjonene når barn og pedagog ikke lenger skal være sammen om arbeidet med TEACCH-metodikken. I løpet av planleggingen av undersøkelsen forandret den første problemstillingen seg til å omhandle *hvordan TEACCH-metodikken påvirker relasjonsdanningen*, i stedet for å se mer generelt på hvordan barn med autisme og deres pedagoger danner relasjoner. Denne avgrensningen gjorde at fokuset i sterkere grad ble rettet mot det metodiske arbeidet. Jeg ønsket å få et innblikk i om pedagogene selv syntes TEACCH-metodikken hadde noen påvirkning på deres relasjon til det enkelte barn, og hvordan dette hang sammen med barnas utvikling innen områder som kommunikasjon og samhandling. I tillegg ønsket jeg å se bruken av metodikken i praksis, og om arbeidet i seg selv ga muligheter for kommunikasjon og samhandling.

Formålet var *ikke* å skrive en metodekritikk. Derimot ønsket jeg å belyse et område innen det spesialpedagogiske feltet det tidligere ikke har blitt forsket på, og på denne måten gi pedagoger som arbeider med TEACCH-metodikken (eller som planlegger å starte innlæring av metodikken) noen betraktninger angående arbeidet.

4.2 Planlegging av undersøkelsen

4.2.1 Valg av metode og instrument for datainnsamlingen

I følge Kvale (2001) er metoden i en undersøkelse "veien til målet", og valg av fremgangsmåter må derfor skje på bakgrunn av hva som er hensikten med prosjektet. For å få svar på mine spørsmål, bestemte jeg meg for å *intervjue* pedagoger, og *observere* dem i arbeid med barn med autisme og TEACCH-metodikken.

Hammersley og Atkinson (1996) påpeker at bruk av både intervjuer og observasjoner i ett og samme forskningsprosjekt kan ha sine fordeler, ved at dataene fra den ene metoden kan brukes til å belyse data fra den andre (metodetriangulering). Ved å bruke flere metoder har forskeren mulighet til å se om resultatene fra én metode samsvarer med resultatene fra en annen, eller at de i det minste ikke er motstridende (Mathison, 1988). Forskeren kan bruke flere fremgangsmåter for å belyse ett problem eller kartlegge ett område (Patton, 1990). Triangulering kan også skje ved datatriangulering, som kan være å benytte flere enn én informant i en undersøkelse (Mathison, 1988). På den annen side presiserer Mathison at dette er en enkel måte å se datatriangulering på, og at andre forskere krever variasjon i enkelte faktorer (for eksempel tid eller geografisk plassering) for at det skal kunne defineres som datatriangulering. I dette prosjektet er det på bakgrunn av den siste definisjonen kun brukt metodetriangulering.

Det ble naturlig å konsentrere seg om noen få informanter og å kunne gå i dybden hos disse, fremfor å gå i bredden og intervju og observere flere. Jeg valgte derfor et *kvalitativt design* på undersøkelsen. Strauss og Corbin (1998) poengterer at kvalitative forskningsdesign ikke bare omfatter andre prosedyrer og teknikker enn hva kvantitative design gjør. Først og fremst kan kvalitative design tilby andre fokus i forskningen, og gi andre betraktninger om det å forske på og tenke om den virkelige verden.

Kvale (2001) konstaterer at innhenting av kunnskap er en viktig del av planleggingsfasen.

Ved siden av innhenting av kunnskaper og valg av design, hører det med til planleggingsfasen å drøfte etiske dilemmaer ved undersøkelsen. Kvale (2001) påpeker at å reflektere over etikk, og hvilke hensyn som bør tas, hører med til alle deler av en undersøkelse, men at det spesielt er viktig å være bevisst dette i planleggingsfasen.

4.2.2 Etikk

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) publiserte i 1999 "Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora". Her belyses hvilke etiske hensyn som skal tas i en forskningsprosess, og hvilke retningslinjer og normer som bør følges. Det påpekes at disse også omfatter studentarbeid. Nedenfor gjengis de etiske hensyn som etter mitt skjønn er relevant i forhold til planlegging og gjennomføring av dette prosjektet, med en kort redegjørelse for hvordan de enkelte kriteriene er forsøkt oppfylt her.

Barns krav på beskyttelse og hensynet til svakstilte grupper:

NESH (1999) skriver at når barn og unge deltar i forskning har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov. Man skal være oppmerksom på at barn i sin respekt for voksne og autoriteter kan ha vanskeligheter med å ikke gjøre det som forskeren vil. Barn kan ha problemer med å se konsekvensene av at de gir forskeren informasjon. Om hensynet til svakstilte grupper skriver de: "Forskere har et spesielt ansvar for svakstilte gruppers interesser i løpet av hele forskningsprosessen". (NESH, 1999 s. 26). Forskere som samler informasjon om personers og gruppers egenskaper, skal unngå urimelig generalisering, og ikke bruke stigmatiserende ord og uttrykk. Forskere har imidlertid et ansvar om å belyse situasjonen til svakstilte, og fortelle storsamfunnet om hvordan støtteordninger fungerer m.m.

Jeg tror hensynet til barn og svakstilte grupper er ivaretatt i dette prosjektet. Jeg har belyst ulike dilemmaer ved bruk av TEACCH-metodikken overfor barn med autisme, og tror dette kan motivere pedagoger i arbeid til å reflektere over sin bruk av metodikken. Prosjektet illustrerer en svakstilt gruppes situasjon, og hvordan bruk av

TEACCH-metodikken påvirker deres hverdag. NESH skriver at man skal unngå stigmatiserende betegnelser. I dette prosjektet brukes for eksempel betegnelsen ”mennesker med autisme” i stedet for ”autister”, for å skille funksjonshemningen fra barnet selv.

Krav om samtykke:

Et informert samtykke innebærer at informantene forstår hva forskningen går ut på, hvordan dataene skal innhentes og hva som blir konsekvensene av deltakelsen (NESH, 1999). Informantene skal informeres om alt som angår deres deltakelse i forskningsprosjektet, også hva dataene skal brukes til og om de skal publiseres. Videre skal informantene underrettes om at de når som helst kan velge å avbryte sin deltakelse og trekke seg fra undersøkelsen, og at forskeren da tilintetgjør alle data vedrørende denne informanten. Et fritt samtykke gis uten press eller begrensninger i personlig handlefrihet. NESH skriver at det i enkelte tilfeller kan være problematisk å innhente samtykke, men at det i slike tilfeller skal innhentes samtykke fra foresatte.

Lagring av informasjon som kan identifisere enkeltindivider krever særskilt samtykke. Forskeren skal vurdere hvorvidt det er nødvendig å lagre opplysninger som gjør det mulig å identifisere informantene. De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på. NESH understreker imidlertid at metodekravet om etterprøvbarhet kan tilsa at kravet til konfidensialitet ikke alltid kan sikres ved historiske og personrettede studier.

I dette prosjektet har jeg observert barn som ikke har evne til å forstå konsekvensene av at jeg observerer, og som heller ikke kan formidle sitt syn på saken. Barna kan heller ikke uttale seg om det pedagogene forteller. Barna har ikke mulighet til å sette seg inn i hva jeg gjorde i deres barnehage/ klasserom, hva forskningen går ut på, hva den vil kunne brukes til og eventuelle konsekvenser av deres deltakelse. Det ble derfor skrevet et brev til foreldrene med spørsmål om informert samtykke (se vedlegg nr. 2). Der ble det forklart hva prosjektet gikk ut på, og hvordan data skulle samles inn og oppbevares. Pedagogene som deltok fikk et eget brev med informasjon og spørsmål om informert samtykke (se vedlegg nr. 1).

Veken barnas eller pedagogenes navn skulle registreres noe sted. Jeg planla å kode informantene ut i fra rekkefølgen de ble intervjuet og observert, slik at barnet i observasjonssekvens 1 fikk kode B1, den første pedagogen som ble intervjuet fikk kode P1 osv.

Krav om å tilbakeføre resultater fra forskningen:

Det påpekes av NESH at informanter som deltar i et forskningsprosjekt har gitt noe av seg selv, og at de dermed har krav på å få noe tilbake. Kunnskap om resultatene bør tilbakeføres eller gjøres tilgjengelig.

Resultatene fra dette prosjektet blir tilbakeført til barnehagen og skolen når det avsluttes. Jeg har blitt enig med pedagogene om at jeg sender ett eksemplar av oppgaven til hvert sted, så kan de distribuere oppgaven til de involverte pedagoger og til foreldre som måtte være interessert.

Etiske hensyn som bør tas av forskeren under hele forskningsprosessen

I løpet av alle syv stadier i forskningsprosessen, kan det oppstå etiske dilemmaer som forskeren bør være bevisst. I forskningens første fase, tematisering, er det viktig å ikke bare innhente kunnskap for kunnskapens skyld, men fokusere på å forbedre den situasjonen som undersøkes (Kvale, 2001). I dette prosjektet dreier dette seg i første rekke om å se på hvilke konsekvenser innlæring av TEACCH-metodikken får for barn og pedagog, og hvordan metodikken generelt kan påvirke barnas sosiale relasjoner, utvikling og trivsel.

I følge Kvale (2001) er innhenting av informert samtykke en viktig del av de etiske forberedelsene under planleggingsfasen. I tillegg skal forskeren sikre konfidensialitet for informantene, og vurdere hvilke konsekvenser som kan følge av deltakelsen. I dette prosjektet ble det innhentet informert samtykke, og alle data har blitt behandlet konfidensielt uten noen registrerte navn.

Under intervjusituasjonen skal forskeren vurdere om informanten kan komme til å oppleve stress eller få sitt selvbilde endret (Kvale, 2001). I tillegg poengterer Kvale at forskeren må være bevisst nærheten mellom et forskningsintervju og et terapeutisk

intervju. Jeg kan ikke se noen grunn til at pedagogene skulle stå i fare for å oppleve mye stress i løpet av intervjusituasjonene i dette prosjektet. Det kan imidlertid ligge en fare for at resultatene og drøftingen av disse kan påvirke pedagogenes syn på deres eget arbeid med TEACCH-metodikken. Om dette vil påvirke informantenes selvbilde, enten i positiv eller negativ retning, er umulig å si.

Under transkriberingen er det i følge Kvale (2001) viktig at forskeren vurderer hva som er en lojal, skriftlig transkripsjon av informantenes muntlige uttalelser. I dette prosjektet ble intervjuene transkribert ordrett, da dette ble vurdert som mest hensiktsmessig.

Under analyseprosessen er det viktig at forskeren vurderer hvor dypt og kritisk intervjuene skal analyseres (Kvale, 2001). I tillegg poengteres det at forskeren bør vurdere om informantene selv skal være med og vurdere hvorvidt deres uttalelser blir riktig tolket ut i fra deres mening med det de sa. Jeg vurderte at det ville ta for lang tid å gå tilbake til informantene. I tillegg har jeg en følelse av at informantene ikke ville finne saken viktig nok til å ta seg tid til dette i en hektisk hverdag.

Kvale (2001) understreker at forskeren må rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig. I dette prosjektet blir undersøkelsens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet nøye gjort rede for, i dette kapitlet. Jeg kan ikke se for meg at offentliggjøring av denne undersøkelsen skulle få negative konsekvenser for noen av informantene.

4.2.3 Godkjenning av prosjektet

Datafaglig sekretariat godkjente prosjektet under forutsetning av at enkelte punkter i informasjonsskrivet til foreldrene ble forandret. Dette dreide seg om redegjørelse for oppbevaring av navn og hvordan disse skulle anonymiseres, samt informasjon til foreldrene om at pedagogene skulle intervjues ang. deres arbeid med barna. Informasjonsskrivet ble forandret og godkjent.

4.2.4 Utvalg

En skole og en barnehage hvor de arbeider med TEACCH-metodikken ble kontaktet, og begge steder ga positiv respons. Pedagogene plukket ut hvilke barn som skulle være med i prosjektet, etter følgende kriterier:

- at barnet hadde diagnosen autisme eller autistiske trekk
- at barnet skulle være i innlæringsfasen av TEACCH-metodikken
- at barnet hadde jobbet med TEACCH-metodikken noen måneder
- at pedagogen anså barnet/eleven som svaktfungerende.

Pedagogene som hadde primæransvar for barna sa seg villige til å la seg intervju og observere. Det endelige utvalget i dette prosjektet omfatter tre pedagoger og fire barn.

I tillegg fikk jeg tilgang på en pedagog for prøveintervju, og en annen pedagog og ”hennes” barn for prøveobservasjon (se punkt 4.2.5)

Det ble tatt tre intervjuer og seks observasjoner.

Skolen er en stor, kommunal grunnskole med en egen klasse for barn med autisme. I denne klassen er det fem elever. Barnehagen er delvis privat. Her er det ti barn som alle har kommunikasjonsvansker, men med ulike funksjonshemninger som årsak til dette. Noen av barna har diagnosen autisme, andre har mildere autistiske trekk. Ni av disse ti blir vurdert som psykisk utviklingshemmet, og noen har fysiske funksjonshemninger i tillegg.

4.3 Intervjuing og observering

Dette prosjektet omfatter både intervjuer og observasjoner. For ryddighets skyld, blir disse beskrevet hver for seg.

4.3.1 Intervjuing

Forskningsintervjuer kan legges opp på ulike måter, med bl.a. ulik grad av åpne og lukkede spørsmål. I følge Kvale (2001) er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet å forstå sider ved dagliglivet til de som blir intervjuet, fra

informantens eget perspektiv. Et forskningsintervju bærer preg av å være en samtale, men det er en samtale med en viss struktur og hensikt. Forskningsintervjuet skiller seg fra hverdagslig konversasjon ved at det er den ene parten, forskeren, som styrer samtalen. Forskeren bestemmer hva det skal snakkes om, og han/hun kontrollerer situasjonen (Kvale 2001).

Noen typer intervjuer er strukturerte og fullt ut forhåndsbestemte. Andre intervjuer er mer fleksible, og man har muligheten til å utelate spørsmål som ikke er aktuelle i det enkelte intervjuet, eller legge til oppklarende spørsmål for å få forklaringer på informantens svar. Robson (1993) understreker at i et mer fleksibelt intervju har forskeren et generelt tema eller område som er av interesse, og at man er åpen for en samtale rundt dette temaet i intervjusituasjonen. Hammersley og Atkinson (1996) poengterer at et intervju aldri kan bli rene samtaler, fordi forskeren har en forskningsplan og må ha en viss kontroll på situasjonen. Om ikke forskeren har ferdig utarbeidede spørsmål, har han i det minste med seg en liste over temaer som intervjuet skal dekke. Intervjuene kan på denne måten tilpasses hver enkelt informant. I følge Hammersley og Atkinson er det dermed kunstig å dele intervjuformer i ”strukturert” og ”ustrukturert”, da ethvert intervju alltid vil struktureres av informanten og forskeren i løpet av intervjuet.

I dette prosjektet ble det lagt opp til at informantene kunne snakke ganske fritt, uten at jeg skulle avbryte for mye. Samtidig måtte jeg sikre at jeg fikk den informasjonen jeg hadde behov for i forhold til problemstillingen. Jeg valgte derfor et semistrukturert intervju. Kvale (2001) mener det halvstrukturerte livsverdenintervjuet er en bestemt form for forskningsintervju, som han definerer som:

”... et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (Kvale, 2001, s. 21).

For dette prosjektet ble det utarbeidet én intervjuguide til bruk i barnehagen, og én intervjuguide til bruk i skolen (se vedlegg nr. 3 og 4). Intervjuguidene ble utarbeidet på bakgrunn av informasjon fra både skolen og barnehagen. Stort sett inneholder intervjuguidene det samme, men det er tatt hensyn til de forskjellige aspekter jeg på forhånd hadde kjennskap til i forhold til pedagogenes arbeid, og som var relevant for

min problemstilling. Dette gjaldt for eksempel bruk av fellesrom, gruppeaktiviteter, ulike typer alternativ kommunikasjon, og ikke minst at barna på skolen stort sett hadde kommet lenger i innlæring av TEACCH-metodikken enn barna i barnehagen.

Intervjuguidene består av noen hovedspørsmål, og flere oppfølgingsspørsmål til hovedspørsmålene. Mitt ønske var at informantene skulle kunne snakke ganske fritt ut i fra hovedspørsmålene, og så kunne jeg sjekke underveis om jeg fikk svar på stikkordene i oppfølgingsspørsmålene.

Intervjuguiden startet med noen ”oppvarmingsspørsmål” om hvor lenge informanten hadde arbeidet med metodikken, hvem som innførte metodikken og hvor lenge informanten hadde arbeidet på dette arbeidsstedet. Jeg ønsket at spørsmålene gradvis skulle få mer spesifikk karakter, etter at vi hadde blitt litt kjent. Jeg så det som svært viktig å opparbeide et tillitsforhold med informantene, før de fikk vanskeligere spørsmål om deres relasjoner med det enkelte barn og om egne opplevelser av arbeidet. Det var viktig for meg at den enkelte informant ikke skulle oppleve situasjonen som ubehagelig, eller føle at hun ikke gjorde en god nok jobb med barna. Jeg ønsket at informantene skulle få en anerkjennelse for det arbeidet de gjorde, ved blant annet å oppmuntre dem til å reflektere over bruk av TEACCH-metodikken. Intensjonen med ”oppvarmingsspørsmålene” var derfor å vise at jeg var interessert i den enkeltes betraktninger og gi den enkelte en opplevelse av å være en viktig bidragsyter til dette prosjektet. Avslutningen i intervjuguiden var av en åpen karakter, slik at informanten kunne få muligheten til å komme med innspill som tidligere ikke hadde passet i samtalen.

I følge Hammersley og Atkinson (1996) vil det for mange mennesker fungere best dersom de blir intervjuet på et sted de er kjent. Informantene slapper mer av når de selv kan organisere konteksten rundt intervjusituasjonen. Videre poengterer Hammersley og Atkinson at forskeren må tilpasse intervjuene til informantenes timeplan. Intervjuene i dette prosjektet ble gjennomført på informantenes arbeidssted. Alle informantene ble tilbudt å ta intervjuene etter arbeidstid, men ønsket ikke dette. I to av intervjuene ble vi avbrutt fordi rommet vi var i skulle brukes til andre formål. I et av tilfellene måtte vi bytte rom. Intervjuene tok ca en klokke, og ble tatt opp på bånd.

4.3.2 Observering

Jeg vurderte forskningsspørsmålene i denne undersøkelsen slik, at det ville være av betydning å selv se hvordan arbeidet med metodikken fungerte på de stedene pedagogenes arbeidssted. Jeg valgte derfor å observere pedagogene mens de brukte TEACCH-metodikken, blant annet som en verifisering av intervjutolkningene. Observasjonene i dette prosjektet blir brukt for å supplere intervjuene, og for å kunne få en større forståelse for hva pedagogene snakker om i intervjuene. Jeg opplevde at observasjonene, som ble foretatt før intervjuene, hjalp meg med å få en sterkere intersubjektivitet med pedagogene. Jeg hadde dermed bedre forståelse for arbeidet med de enkelte barna etter å ha observert dem, og kunne i større grad sette meg inn i ulike dilemmaer med arbeidet.

Det finnes ulike typer observasjon. I denne undersøkelsen ble det valgt direkte og systematisk observasjon (Bisgaard, 1998), hvilket betyr at jeg ønsket å være til stede som en "flue på veggen" i den aktuelle observerte situasjonen og at jeg til en viss grad ville vite hva jeg skulle se etter på forhånd (se observasjonsskjema, vedlegg nr. 5).

Jeg gikk ut i fra at det ikke ville være hensiktsmessig å bruke videokamera under intervjuene. Bruk av video ville muligens ha bidratt til sterkere grad av validitet, men jeg anså det som mer forstyrrende enn fruktbart å benytte et kamera. De fleste situasjonene jeg skulle observere, dreide seg om bruk av dagtavla, og dermed forflytning fra rom til rom.

Følgende situasjoner ble observert:

- Barnas arbeid med dagtavla
- Hvordan barna tok dagtavla i bruk om morgenen
- Hvordan barna brukte dagtavla for å avslutte én aktivitet og begynne på en annen.

I barnehagen ble samlingsstunden observert, der barna har en felles dagtavle. Både i barnehagen og i skolen ble også jobbesekvenser observert, situasjoner hvor barna arbeider sammen med sin pedagog.

Fokus i observasjonene var rettet mot kommunikasjonen og samhandlingen mellom barn og pedagog, ved siden av helt konkrete opplysninger som hvor dagtavla var plassert og hvordan barna tok denne i bruk om morgenen. Jeg ønsket å se på hva slags kommunikative uttrykk som ble brukt, hvem som tok initiativ til kommunikasjon og på hvilken måte, og hvordan responsen var. Ikke minst ønsket jeg å se på hva det ble kommunisert om, i tillegg til å danne meg et bilde av hvordan barnet opplevde arbeidet, og hvordan relasjonen mellom barn og pedagog så ut til å være. Jeg utarbeidet første et detaljert avkrysningsskjema. På bakgrunn av prøveobservasjonen, kom jeg imidlertid fram til at det ville være mer gunstig å foreta løpende observasjoner (Bisgaard, 1998). Jeg utarbeidet heller en stikkordsliste, som inneholdt elementer jeg vurderte som viktig å observere i forhold til forskningsspørsmålene.

Den praktiske gjennomføringen av observasjonssekvensene viste seg å fungere bra. På begge steder hadde de lagt forholdene godt til rette, slik at det var mulig å observere de situasjoner som var planlagt og avtalt på forhånd.

4.3.3 Pilotundersøkelsen

Det ble foretatt ett prøveintervju og én prøveobservasjon. Robson (1993) mener at man kan unngå noen av problemene som kan oppstå i møte med virkeligheten ved å teste designet sitt i en pilotstudie. En slik studie kan hjelpe forskeren til å tilpasse designet til virkeligheten (Robson, 1993).

En pedagog som tidligere har arbeidet med TEACCH-metodikken i forhold til autistiske barn deltok i prøveintervjuet. Dette intervjuet ble tatt opp på bånd, transkribert ordrett og analysert med "NUD*IST" som er et analyseprogram for data i kvalitativ forskning (se punkt 4.5). Å analysere prøveintervjuet hadde to intensjoner: Først og fremst ønsket jeg å se om jeg måtte forandre intervjuguiden. Jeg analyserte derfor prøveintervjuet, og sjekket om kodene ville gi nyttig informasjon i forhold til forskningsspørsmålene i dette prosjektet. I tillegg ønsket jeg å få rede på om NUD*IST var et program jeg kunne bruke til analysering av dataene. Konklusjonen etter analysering var at NUD*IST var et analyseprogram som fint kunne brukes, og at intervjuguiden inneholdt hovedemner som ga god informasjon til å finne svar på forskningsspørsmålene.

Erfaringer med prøveintervjuet gjorde det imidlertid klart at enkelte av spørsmålene måtte bli mer konkrete for å hindre misforståelser, samt at det var nødvendig med en begrepsavklaring i forkant av intervjuet (dette gjaldt begrepene kommunikasjon, samhandling og samspill). Da prøveintervjuet ble analysert, var det tydelig at det var for lite fokus på pedagogens oppfatning av relasjonen mellom seg selv og barnet. Intervjuguiden ble endret for å få en sterkere sammenheng mellom spørsmålene, slik at intervjuet kunne flyte mer som en samtale enn hva som var tilfelle under prøveintervjuet.

Prøveobservasjonen ble foretatt i barnehagen hvor noe av utvalget er hentet. En pedagog som ikke er med i prosjektet, sa seg villig til å la seg observere i sitt arbeid med TEACCH-metodikken og "sitt" barn. Prøveobservasjonen ble transkribert og analysert i NUD*IST. Til tross for at avkrysningsskjemaet ikke fungerte tilstrekkelig, hadde jeg nok informasjon til å kode observasjonen i relevante koder, og til å se at noen av elementene som utgjorde avkrysningsskjemaet godt kunne passe til en stikkordsliste.

4.4 Transkribering

Intervjuene ble transkribert ordrett, med alle verbale/hørbare utsagn. Hammersley og Atkinson (1996) poengterer at man ved bruk av lydbåndopptak kan miste verdifull informasjon, som ikke-verbale aspekter og egenskaper ved det fysiske miljøet. Det anbefales derfor å notere ved siden av bruk av lydbånd. Under intervjuene noterte jeg lite kroppsspråk og gester, kun dersom de hadde betydning for meningen i det som ble formidlet. Jeg noterte håndbevegelser o.l i intervjuguiden, og sjekket disse under transkriberingen av hvert intervju. Et eksempel på bruk av kroppsspråk er når en av informantene forklarte hvordan eleven mislikte dagtavlen sin i starten:

Nei, så det var bare "dagsplan? Øøøøøh" (*rekker ut tungen som i avsky*). Hun streiket helt og "dette her vil jeg ikke". Så vi droppet egentlig dagsplan i starten, begynte å få ting opp på veggen, og så begynte hun å ta mer inn på dagsplanen.

Samme dag som observasjonene ble foretatt, ble observasjonsnotatene transkribert. Transkripsjonene bærer preg av å være små "historier" om det som skjedde, med utgangspunkt i mine løpende notater. Følgende eksempel illustrerer et av barnas første møte med dagtavlen den dagen:

Det er tidlig om morgenen, og (...) har akkurat kledd av seg yttertøyet. (...)sitter i sofaen i det store klasserommet, og venter på pedagogen sin. Pedagogen viser meg arbeidsrommene, dagtavlene, uketavlene og lignende i klasserommet. Pedagogen sier ”kom skal vi se på tavlen din” til (...), og leier henne inn på arbeidsrommet. Imens snakker pedagogen med eleven. ”Du har vært hos mamma i helgen, var det koselig?” De går bort til veggen på arbeidsrommet til (...), der det henger en uketavle og en dagtavle.

4.5 Analysering

Jeg har brukt analyseprogrammet NUD*IST i mitt prosjekt. Dette er et program utviklet til bruk på pc, for behandling og analysering av innsamlede data i kvalitative undersøkelser. Alle transkriberte intervjuer og observasjonsnotater ble lagt inn på PC i NUD*IST, og *kodet*. Hammersley og Atkinson (1996) skriver at NUD*IST og lignende metoder representerer det som skal til for å koble koding, fremhenting og analyse av data. Dette analyseprogrammet viser sammenhengen mellom ulike koder, og kan ordne kodene hierarkisk. Alt som kodes i samme kategori lagres i et eget dokument, slik at man etter endt koding kan gå til dette dokumentet og se hva de ulike informantene har sagt om samme tema. Noen kategorier i dette prosjektet var bestemt på forhånd, mens andre kom til underveis og ble kodet som såkalte ”In Vivo Codes”. Dette er koder som i utgangspunktet ikke inngikk i intervjuguiden, men som ble til i løpet av analysen. In Vivo Codes er begreper som informantene selv legger vekt på i løpet av intervjuene, og som synes å være sentrale for dem selv. I dette prosjektet ble begreper nevnt av samtlige informanter, definert som In Vivo Codes.

Kodene kan organiseres i såkalte ”nodetrær” med hoved- og underkategorier, eller være frittstående. Jeg lagde få ”trær”, da jeg fant det vel så fruktbart å bare kode ”frie noder” (free nodes).

Intervjuenes koder etter endt analyse ble som følgende: ”Eklektisk jobbing”, ”relasjoner før innlæring”, ”relasjoner under innlæring”, ”relasjoner etter innlæring”, ”kommunikasjon”, ”kommunikasjon før innlæring”, ”kommunikasjon etter innlæring”, ”pedagogenes intensjon for innlæring”, ”TEACCH i kombinasjon med andre metodikker”, ”ADL-trening”, ”TEACCH som hindring for relasjonsdanning”, ”sosial utvikling/ sosial trening”, ”frustrert”, ”ro og oversikt og rutiner” ”slappe litt av”, ”interesse for dagtavla”, ”TEACCH brukt ved andre funksjonshemninger”, ”bemanning/arbeidssituasjon”, ”foreldre”, ”mor” og ”glede”, ”sosial utvikling/trening”.

Observasjonene ble kodet på samme måte som intervjuene, i 15 frie noder: "Fysisk plassering av dagtavla", "hvordan brukes dagtavla?", "kommunikasjon når piktogrammene henges opp", "kommunikasjon når dagtavla brukes", "hvordan barnet møter tavla om morgenen", "felles oppmerksomhet om dagtavla", "blikkontakt", "håndledning", "kommunikative initiativ fra barnet", "kommunikasjon mellom elevene", "verbale og ikke-verbale reaksjoner på bruk av dagtavla", "muligheter for påvirkning fra eleven angående hva dagtavla skal inneholde", "føtfølging mellom aktiviteter", og "velgeaktiviteter".

4.5.1 Meningsfortetting av kodene

Intervjuene ble først kodet i frie koder. I stor grad uttrykte pedagogene det samme, både om motivasjon for innlæring av metodikken, og om hvordan metodikken påvirket deres relasjoner til barna. Jeg valgte derfor å behandle dataene videre, ved å meningsfortette kodene. Kvale (2001) forklarer meningsfortetting med at man erstatter informantenes egne ord med forskerens, da deres enkeltutsagn fortettes på tvers av hverandre:

"først leses hele intervjuet gjennom for å få en følelse av helheten. Deretter bestemmes de naturlige "meningsenheter" av forskeren. Det tredje trinnet består i å uttrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten så enkelt og klart som mulig" (Kvale, 2001, s. 127).

Meningsfortetting er et slags "sammendrag" av hva som ble sagt om de ulike temaene. Som tidligere beskrevet, ble de ulike kodene samlet i egne dokumenter. Ved å meningsfortette de ulike dokumentene, ble de "sammendrag" av hva de ulike informantene hadde sagt. I dette prosjektet ble informantenes utsagn fortettet med hverandre, slik at det ble skulle bli lettere å se likheter og forskjeller i det som ble sagt. Alle informantene uttalte seg for eksempel om barnas kommunikative evner før innlæring av TEACCH-metodikken. Ved å studere koden om "kommunikasjon før innlæring" som kom ut av analysering med NUD*IST, kunne jeg trekke ut de dominerende meningsenheterne og skape en felles historie for informantene. På denne måten ble det tydelig på hvilke områder informantene hadde samme erfaringer, og hvor de var ulike. Å meningsfortette kodene viste seg å være en fin måte å behandle dataene på etter den første kodingen.

Hvordan intervjuer og observasjoner blir brukt for å belyse resultatene fra dette prosjektet, blir forklart i innledningen av resultatkapitlet.

4.6 Verifisering

Spørsmål om *reliabilitet, validitet og generaliserbarhet* blir oppfattet ulikt i forskjellige forskningsmiljøer, og tas hensyn til på ulike måter, bl.a. avhengig av hvilken type design forskningen har. Nedenfor gis en kort redegjørelse for hver av disse begrepene. Til sist beskrives hvilken rolle reliabilitet, validitet og generalisering spiller i vurderingen av dette prosjektet, og hvordan feilkilder er forsøkt minimalisert.

4.6.1 Reliabilitet

Kvale (2001) skriver at reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er. Om selve prosjektet er reliabelt, har med dets etterprøvbarhet å gjøre. Det kan være flere kilder til skjevhet og subjektivitet i en undersøkelse som denne. Befring (1998) hevder at reliabiliteten i første rekke er avhengig av at feilfaktorer og subjektivt skjønn i minst mulig grad influerer på data.

Reliabilitet kan styrkes ved triangulering. I følge Lincoln og Guba (1985) kan en triangulering av metoder sikre troverdigheten i kvalitative prosjekter, og Patton (1990) hevder at metodetriangulering er det ideelle for all forskning. Ved metodetriangulering ble det i dette prosjektet mulig å sammenligne pedagogenes tanker med deres handling i praksis, og jeg fant lite motstridende faktorer her.

Dette prosjektets etterprøvbarhet er forsøkt sikret ved å gi mest mulig relevant informasjon angående hvordan dataene er samlet inn, analysert og tolket. Videre er arbeidet med intervjuguider og observasjonsskjemaer beskrevet, og leseren vil forhåpentligvis få nok informasjon angående informantene til å kunne foreta en liknende undersøkelse med informanter som oppfyller samme kriterier.

Tolkningens reliabilitet er forsøkt sikret ved bruk av sitater fra intervjuene. Leserens oppgave kan dermed selv se hvordan jeg har kommet fram til de ulike tolkningene.

Valg av hvilke sitater som skal presenteres kan imidlertid være en kilde til skjevhet i tolkningenes reliabilitet. Sitatene som her er anvendt, er imidlertid direkte resultat av kodingen i NUD*IST, noe som igjen kan bidra til å sikre reliabiliteten. Valg av teori som støtter opp under tolkningene kan også være en kilde til skjevhet. Jeg har nøye gjort rede for valg av teori i kapittel 3, og forsøkt å være bevisst min egen førforståelse for teorien.

Tolkningene av intervjuer og observasjoner kunne vært presentert for informantene, for å undersøke reliabiliteten. Jeg kunne også ha fått en annen til å prøve ut observasjonsskjemaet og intervjuguiden. På grunn av prosjektets tidsrammer ble dette vurdert til å ta for lang tid.

Jeg tror at jeg, på bakgrunn av dette, kan oppsummere med at det er iverksatt flere tiltak for å forsøke å sikre en så god som mulig reliabilitet i dette prosjektet.

4.6.2 Validitet

Kvale (2001) skriver at et kvalitativt studium ikke nødvendigvis *måler* noe, og at validitet derfor må dreie seg om hvorvidt studiet undersøker det det er ment å undersøke. Befring (1998) beskriver validitet som et overordnet spørsmål om forskeren har fått et måleresultat for det han ønsker å måle. Validitet blir dermed et spørsmål om hvor gyldige måleresultatene er.

Det er flere feilkilder som kan være aktuelle trusler mot forskningens validitet i undersøkelser basert på intervjuer og observasjoner, og disse beskrives nedenfor. Dette avsnittet er delt i fire deler, hvor feilkilder i undersøkelsens *forberedelser, gjennomføring, transkribering og analysering* i intervjuer, og deretter observasjoner, er beskrevet hver for seg. Hver del avsluttes med en kort redegjørelse for hvordan de ulike feilkildene er forsøkt minimalisert i dette prosjektet.

Mulige feilkilder i intervjuene, og hvordan disse er forsøkt minimalisert

Forberedelser: Kvale (2001) mener at mange feilkilder i en intervjuundersøkelse unngås ved at man tar seg god tid til forberedelser og refleksjon på forhånd, slik at intervjuguiden dekker det man virkelig ønsker å ha svar på. Bruk av intervjuguider

generelt kan bidra til å sikre validiteten i et forskningsprosjekt. Ved å holde seg til denne kan man sørge for at de samme spørsmålene blir stilt til hver informant, og dermed sikre at man stiller de spørsmålene man på forhånd mente ga svar på det man ønsket å undersøke. Fokus må være rettet mot hva dataene skal fortelle noe om, hva som er forskningsspørsmålene. I min undersøkelse ble det lagt vekt på at spørsmålene skulle være tydelige, med fokus på informantenes opplevelse av deres relasjoner med eleven ved innlæring av TEACCH-metodikken. I dialog med intervjueren, formulerer informanten sin oppfatning av den verden hun lever i (Kvale, 2001).

Gjennomføring av intervjuene: Forstyrrelser og avbrytelser kan være en feilkilde ved at informanten kan "miste tråden" og avbrytes i en tankerekke. I dette prosjektet ble to av intervjuene avbrutt ved at det kom noen inn i rommet, og i ett av disse intervjuene måtte vi forflytte oss, selv om informantene på forhånd hadde reservert rommene. Bruk av båndopptaker løste disse situasjonene, og informanten fikk høre hva hun nettopp hadde sagt. Om hun likevel kan ha mistet tråden er umulig å vite sikkert.

Videre er det vanskelig å forutsi eller forhindre at informantenes dagsform eller motivasjon for å delta i prosjektet kan påvirke prosjektets validitet. Kvale (2001) skriver at enkelte mennesker egner seg dårligere til intervjuing enn andre, og at intervjueren må motivere informantene underveis i intervjuet. I dette prosjektet var en av informantene svært "snakkesalig" og fikk stadige assosiasjoner i løpet av intervjuet. Hun måtte hele tiden hentes inn igjen, slik at spørsmålene ble besvart. Om jeg skulle ha intervjuet denne informanten en gang til, ville jeg ha lagt opp intervjuguiden annerledes, med mer lukkede spørsmål. Analysen av dette intervjuet viste imidlertid at det ikke hadde noen dårligere validitet enn i de andre intervjuene, da intervjuet kunne kodes med de samme begreper og temaer som ble brukt i de andre intervjuene.

En mulig feilkilde kan være at informantene ikke nødvendigvis snakker helt sant. Uten at jeg vet om dette skjedde i dette prosjektet, kan noen ha en tendens til å ville svare slik man ønsker at ting skal være, fordi man ønsker å framstå som flink og reflektert i sitt arbeid. Det kan jo også hende at dette vil føles ekstra sterkt siden jeg tar utdanning på et høyere nivå enn hva informantene har. Hammersley og Atkinson (1996) hevder at det ikke finnes "rene" data. Forskeren vil alltid være en risiko for skjevhet i dataene, og man kan aldri vite om informantene deler hele sannheten med forskeren. Det blir derfor

viktig å kunne tolke dataene på bakgrunn av denne kunnskapen, og være bevisst hvilken påvirkning en selv kan ha på situasjonen.

Intervjueren står selv for flere mulige feilkilder i et forskningsprosjekt. Dette kan dreie seg om å være forutinntatt i sitt møte med feltet, og å forutsi mulige resultater. Feilkildene kan reduseres ved å være bevisst dette. Kvale (2001) mener at intervjueren er sitt eget forskningsinstrument. Intervjueren må ta raske valg mens intervjuet pågår om hva det skal spørres om og ikke, og må hele tiden være bevisst på å få svar som gagnar undersøkelsen.

Transkribering: Transkribering av intervjuene kan innebære andre farer for feilkilder. Kvale (2001) mener at transkriberingen medfører vurderinger og beslutninger som intervjueren må ta, fordi transkribering foregår fra ett sett regler (i muntlig språk) til et annet (skriftspråk). I stedet for å strebe etter den korrekte transkripsjon bør man i følge Kvale spørre seg hva som er den mest *nyttige* transkripsjonsformen. I dette prosjektet ble intervjuene transkribert ordrett. En av informantene brukte mye kroppsspråk. Gester og ansiktsuttrykk ble notert fortløpende der jeg vurderte at de hadde betydning for meningen i det som ble formidlet.

Analyse: I kodingsprosessen kan forskeren tillegge informantene mening eller unnlate å kode momenter som er viktige for resultatene i undersøkelsen. I dette prosjektet innebærer ett steg i analysen meningsfortetting. Jeg tolker mening og kategorier inn i det informantene har sagt, og kan komme til å feiltolke og ilegge informantene meninger de ikke har. Det vil imidlertid alltid ligge en fare for feiltolkning i behandling av kvalitative data, og man må derfor være så "uforutinntatt" (Kvale, 2001) som mulig og prøve å tematisere uttalelsene ut fra informantens synsvinkel. Ved å bruke analyseprogrammet NUD*IST, kan man få hjelp til nettopp dette, da man lager koder på grunnlag av informantenes begreper. Ordene informantene bruker kan allikevel ha andre betydninger for dem enn for meg. For å sikre at man har tolket informantene riktig, kan det være en mulighet å presentere tolkningene for dem. Jeg vurderte dette til å ta for mye tid, og ville heller stole på at jeg tolket riktig nok.

Mulige feilkilder i observasjonene, og hvordan disse er forsøkt minimalisert

Observasjon blir ofte brukt i kvalitativ forskning, men er omdiskutert som metode da den blir kritisert for å være lite pålitelig nettopp p.g.a. mange muligheter for feilkilder. Wulff Feldmann (Bisgaard, 1998) hevder at den viktigste feilkilden i observasjon er forskeren selv. Det forskeren ser, er en tolkning bygget på tidligere erfaringer og kunnskaper om feltet og temaet, og man vil i liten grad kunne garantere at all viktig informasjon blir formidlet. Bisgaard (1998) hevder at en forsker kan redusere feilkildene i egen observasjon ved å være bevisst egne fordommer og forventninger i forskningen.

I tillegg til feilkilder hos observatøren, ligger det en fare i at situasjonen som observeres ikke nødvendigvis er et typisk tilfelle. Man kan dermed komme til å observere en situasjon som er spesielt bedre eller dårligere enn hva som er vanlig, og påliteligheten i forskningsopplegget forringes.

Personer som observeres vil nødvendigvis la seg påvirke av observatørens tilstedeværelse. I og med at mange barn med autisme dårlig takler forandringer, vil det i mitt prosjekt ligge en fare i at barna oppfører seg annerledes fordi jeg er med i en situasjon der de ellers er alene med sin pedagog. Det vil også ligge en mulig feilkilde i at pedagogen oppfører seg annerledes enn hun pleier. Kanskje vil hun etterstrebe å gjøre et ekstra godt inntrykk, og sørge for en større grad av kommunikasjon og samhandling mellom seg og barnet enn hva som ellers er tilfelle. Hammersley og Atkinson (1996) mener at forskerens tilstedeværelse kan være en kilde til skjevhet, og at dette på den ene side kan svekke slutningenes validitet. På den annen side kan deltakernes reaksjon på forskerens tilstedeværelse være en viktig informasjonskilde (Hammersley og Atkinson, 1996). For å korrigere slike feilkilder, vil det være mulig å ikke oppgi konkret hva forskningen skal brukes til og hva man egentlig ser etter. Jeg har imidlertid sett det som viktig å opplyse om alt hva forskningen innebærer ut i fra etiske prinsipper, for så å få et informert samtykke i forhold til dette.

I forhold til mulighetene for feilkilder som er beskrevet i dette avsnittet, vil jeg vurdere validiteten i dette prosjektet å være så god som mulig ut i fra denne oppgavens rammer.

4.6.3 Generaliserbarhet

I kvalitative undersøkelser studerer man enkelttilfeller, og prøver å se om funnene fra forskningen kan overføres til andre, lignende situasjoner (Kvale, 2001). Man kan forsøke å komme frem til hvordan ting *er*, hva som er typisk og vanlig, eller forsøke å få et bilde av hvordan ting *kan være*. Innen humanistiske tradisjoner er det i følge Kvale en tradisjon for at generalisering ikke skal være et mål i seg selv, da man mener at hvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk, og at hver situasjon er unik. Likevel kan det muligens hevdes at en forskning innen spesialpedagogikk har større verdi om den også kan generaliseres. Kvale poengterer at postmodernismen har medført en bevegelse fra generalisering til kontekstavhengighet. Det vil derfor være av stor betydning at det presenteres nok informasjon, slik at den enkelte leser selv kan foreta en *analytisk generalisering*. Når forskeren beskriver grundig hvilke situasjoner som er studert, kan leseren selv generalisere til egne erfaringer som stemmer med konteksten.

I dette prosjektet beskrives forskningen og framgangsmåten skritt for skritt. Det er dermed mulig for andre å gjøre samme type forskning, uten at det i dette kan ligge en garanti for at en etterprøvelse vil gi eksakt samme resultater. Jeg tror at det i dette prosjektet vil være mulig å foreta en analytisk generalisering, på bakgrunn av informasjon om utvalg og situasjoner.

4.7 Rapportering

Det siste stadiet i Kvaless (2001) undersøkelsesmodell er å rapportere funnene i et lesbart, vitenskapelig produkt. I denne oppgaven presenteres funnene i kapittel 4, som omfatter resultater og tolkninger av disse. Som beskrevet i punkt 4.2.2, sendes oppgaven til pedagogene som deltok i undersøkelsen. De opplyser foreldrene til de barna som ble observert, om at de kan få lese oppgaven.

5. RESULTATER OG TOLKNINGER

I dette kapittelet presenteres resultatene fra undersøkelsen, og disse tolkes i lys av tidligere beskrevne teorier. Da intervju er hovedmetoden for innsamling av data i dette prosjektet, vil resultatene i størst grad preges av tolkningene av disse. Underveis vil diskusjonene illustreres av sitater, og relevante observasjonssekvenser vil bli forklart. I sitatene er ikke navnene til barna gjengitt, men ser slik ut: (...).

Dette kapitlet består av følgende fem hoveddeler, som samlet representerer hovedfunnene i undersøkelsen, og som gir svar på forskningsspørsmålene:

- Legger pedagogene vekt på å samhandle og kommunisere med barna?
- Gir arbeid med TEACCH-metodikken muligheter for samhandling og kommunikasjon, og i så fall: på hvilken måte?
- Hvordan påvirker arbeid med TEACCH-metodikken relasjonene mellom barn og pedagog?
- I hvilken grad samsvarer pedagogene i dette prosjektets intensjoner for innlæring av TEACCH-metodikken med Division TEACCHs intensjoner?
- Eklektisk jobbing
- Negative sider ved arbeid med TEACCH-metodikken

Til sist i dette kapitlet gis en oppsummering og konklusjon av undersøkelsens funn og hva dette kan bety for videre arbeid med TEACCH-metodikken.

5.1 Legger pedagogene vekt på å samhandle og kommunisere med barna?

Noe av det jeg la særlig merke til i mine observasjoner av pedagogene, var deres vilje og evne til å kommunisere med barna. Under én av observasjonene snakket pedagogen med meg under veis i arbeidsøkten. Hun avbrøt imidlertid seg selv midt i samtalen hver gang eleven sa noe, og konsentrerte seg om å kommunisere med eleven. Jeg opplevde denne pedagogen som spesielt lydhør i forhold til hva elevene sa eller ytret ønske om, også i andre observasjonssekvenser. Hun lot elevene komme til orde i løpet av arbeidsøktene, og forandret planen for timen dersom elevene kom med andre ønsker enn hva som var planlagt.

Jeg oppdaget at det var et slags mønster i hvordan denne pedagogen samhandlet med elevene. Elevene ga pedagogen et stikkord i form av et piktogram eller et tegn, og så snakket pedagogen om temaet. En elev gjorde tegnet for ”fest”, og pedagogen sa ”Ja, i dag skal vi ha fest, fordi du har bursdag”. En annen elev sa ”få gave”, og pedagogen forklarte at gavene skulle bursdagsbarnet få en annen dag, da de skulle ha fest hjemme hos denne eleven.

I intervjuene fikk jeg inntrykk av at progresjon i barnas kommunikasjonsevne er noe av det som driver pedagogene fremover. At elever øker sine kommunikative evner, er noe av det som gjør pedagogenes arbeid meningsfullt, kanskje særlig i tilfeller der kommunikasjonen er vanskelig og spesielt utfordrende i utgangspunktet. Mitt inntrykk er at det er deres kommunikasjon med barna eller barnas kommunikasjon med dem som av pedagogene selv i stor grad avgjør om arbeidet vurderes som vellykket eller ikke. Å skape en relasjon der barnet kommuniserer og samhandler med sin pedagog, så ut til å være et av hovedmålene med det de gjør.

En av pedagogene sa:

”Og jeg tror at særlig kommunikativt har (...) hatt en veldig bra utvikling. Og det tror jeg er fordi hun på en måte har forstått litt bedre hva vi vil og hva vi forventer og så greier hun å fungere innenfor de rammene. For (...) hadde det med å spytte og slå når hun var irritert og ikke ville, så når hun gjør det i protest får hun en markant irettesettelse av oss og hvis hun sitter ved et matbord og spytter så blir hun tatt vekk fra bordet, for du kan bare ikke gjøre det. Men det skjønner hun, også har hun fått andre måter å nekte på, og andre måter å gi uttrykk for hva hun vil istedenfor.”

Ut i fra Bråtens (1998) inndeling av den normale kommunikative utvikling (se punkt 3.1.1) kan det kanskje hevdes at denne eleven tidligere befant seg på det første stadiet, hvor det er kroppsspråklig kontakt med ikke-verbale uttrykk for følelser. Bråten vektlegger imidlertid at disse uttrykkene er et utgangspunkt for dialog, og at dialogen kommer tydeligere til syne ved neste trinn som er oppmerksomhetskontakt. Slik jeg tolker pedagogene i dette prosjektet, ønsker alle å komme bort fra det første stadiet, og heller gi barna andre uttrykksformer. I observasjonene så jeg at særlig en av pedagogene, den som ble sitert ovenfor, la opp til å hele tiden være i dialog med elevene, noe som tilsvarer Bråtens nest siste utviklingstrinn. Hun brukte arbeidet med TEACCH-metodikken til å være i samhandling og dialog med eleven.

Jeg vil dermed konkludere med at pedagogene i høy grad så ut til å vektlegge kommunikasjon med barna, både ved å legge til rette for en kommunikatív utvikling, og ved å forsøke å få til samhandling i løpet av dagens arbeid.

5.2 Gir arbeid med TEACCH-metodikken anledning til samhandling og kommunikasjon, og i så fall: på hvilken måte?

I hvilken grad TEACCH-metodikken gir anledning til samhandling og kommunikasjon har vært et sentralt spørsmål i forhold til både observasjoner og intervjuer i denne undersøkelsen. Jeg la da vekt på Horgens samspilldefinisjon (1995), som sier at et samspill krever at to parter er oppmerksomme på hverandre, og til en viss grad aktive sammen. I dette prosjektet stilles de samme kravene til samhandling som i Horgens definisjon, men i tillegg poengteres det at man i samhandling er sammen om noe annet (et objekt eller en aktivitet), for eksempel en dagtavle. Man *gjør* noe *sammen*.

I løpet av observasjonene så jeg at arbeid med TEACCH-metodikken ga anledning til samhandling nærmest konstant. For det første tror jeg dette skyldes at innlæring av metodikken krever mye samhandling for å kunne gjennomføres. I tillegg til at pedagogene har et ønske om å forbedre elevenes kommunikative evner, tror jeg det er en vel så viktig grunn at pedagog og elev har noe å kommunisere *om* og gjøre *sammen* underveis i innlæring av TEACCH-metodikken. Jeg observerte at pedagogene i stor grad ga barna beskjeder som ”ta bildet”, ”putt piktogrammet her”, ”nå skal vi se hva du skal gjøre i dag” og lignende. Det kommuniseres når dagtavla henges opp, og når den brukes i løpet av dagen. Mye av samhandlingen i arbeid med TEACCH-metodikken er knyttet til dagtavla og hvordan den skal brukes, som når barna/elevene hjelper til med å finne piktogrammer for aktiviteter de skal gjøre. Det kommuniseres om dagen og resten av uka, og barna/elevene forberedes på hva de skal gjøre. I barnehagen observerte jeg en felles samlingsstund hvor alle barna samt fire voksne var til stede, samlet i en ring. Pedagogen som ledet samlingen gikk fra barn til barn rundt i ringen med piktogrammer som illustrerte dagens aktiviteter, og ønsket å få barna til å benevne med tegn eller ord hva det enkelte piktogram betydde.

Med utgangspunkt i Skjørten og Horgens (1995) definisjoner, der samhandling krever en viss grad av felles oppmerksomhet, tror jeg det helt klart er grunnlag for å si at arbeid

med TEACCH-metodikken gir muligheter for samhandling. Om samhandlingen er frivillig er et annet spørsmål. I observasjonene så jeg at en av pedagogene måtte jobbe mye for å få elevens oppmerksomhet, slik at de kunne kommunisere. En av elevene måtte festes til stolen sin med belter når dagtavla skulle gjennomgås, og pedagogen gikk ikke videre med arbeidet før hun hadde elevens oppmerksomhet. En annen elev ble holdt rundt livet og håndledet til å peke på de piktogrammene pedagogen ramset opp. Begge disse elevene så i gulvet, og løftet bare blikket når pedagogen hadde gjentatt deres navn flere ganger. Det kan se ut som om denne pedagogen ønsket å få til kommunikasjon på det andre trinnet i Bråtens kommunikasjonsutvikling (Bråten, 1998). Det er nærliggende å tro at pedagogen ønsket at elevene skulle gi henne oppmerksomhet, og at de skal kunne ha felles, intersubjektiv oppmerksomhet om dagtavla. Man kan imidlertid spørre seg om det er riktig å ty til slike midler som det her ble gjort, når elevene tydelig ikke er klar for å kommunisere på dette nivået.

I følge Batesons teori om at ”alt er kommunikasjon”, kommuniserte disse to elevene tydelig i mine observasjoner. De kommuniserte at de *ikke* ønsket å samhandle om dagtavla. En forklaring på dette kan være at de, med sine handikap hva angår muligheter for kommunikasjon, syntes denne samhandlingen var for krevende, og at de ga seg selv ”pauser” ved å se i gulvet.

I observasjonene så jeg altså at innlæring av TEACCH-metodikken gir mange muligheter for samhandling og kommunikasjon. Men utnyttet pedagogene alle mulighetene til samhandling som arbeid med TEACCH-metodikken legger til rette for? Jeg opplevde at én av pedagogene jeg observerte, *ikke* utnyttet alle anledninger. Hennes hovedsiktemål for arbeidet var å avslutte samhandlingen, for så å la eleven jobbe på egen hånd. I intervjuene irriterer hun seg over at de har ”gjort litt feil” i innlæringen. I stedet for å håndlede eleven har pedagogene stått ved siden av og nikket hver gang han skulle gå videre i planen, og pekt på dagtavla og hvor han skulle gå. På det tidspunkt observasjoner og intervjuer ble foretatt, klarte han seg ikke uten pekingen og nikkingen, og pedagogen følte at de ikke kom videre i innlæringen:

”... men jeg lurer på om vi kanskje gjorde litt feil med ham, at vi kanskje har pekt og nikket for mye i stedet for å håndlede han, det lurer jeg kanskje på. Fordi han skjønner så fort, så det skal ikke mer enn et lite nikk eller et lite pek til, så gjør han det, og det er klart at går du inn og håndleder, så gjør du det kanskje på elever som....er litt dårligere enn det han er, og så har han siden vi har hjulpet han blitt

avhengig av de tegnene der. Ved håndledning så går du jo bak, på en måte, og da blir ikke vi så viktig for han, det tror jeg kanskje.”

Pedagogen sa i intervjuet at hun ønsket å avslutte innlæringen, hun så ingen grunn til at hun fortsatt måtte stå og peke, nikke og kommunisere når han arbeidet. Hun mente han kunne klart å jobbe selvstendig, om det ikke hadde vært for at han var avhengig av nikking og peking. Pedagogen antok at peking og nikking uheldigvis var blitt en del av elevens handlingskjede, fordi pedagogene brukte det i starten for å motivere ham til å arbeide:

”Ting som han har blitt avhengig av, med nikk og peking og blikk, ting som vi ikke var klar over at var med på på en måte å hjelpe han til å skjønne sin plass på, eller å bli selvstendig i prosessen. For det er jo også noe av vitsen, å lære dem selvstendighet oppi det hele, og det synes jeg er vanskelig, fordi vi antakelig ikke var klar over at det er veldig lite som skal til for at han blir avhengig av at vi er der for å gå videre i prosessen.”

Pedagogen sa i intervjuet at de hadde begynt å fokusere sterkere på selvstendighetstrening, i håp om at nikking og peking etter hvert skulle bli unødvendig:

”... vi bruker kurvene til pauser og bruker det til å trene på å gjøre ting uten at vi behøver å henge over ham”

I løpet av intervjuet med denne pedagogen, fikk jeg inntrykk av at hun generelt var opptatt av at elevene skulle forbedre samhandlingsferdighetene sine. Hun var også opptatt av kommunikasjonsevnene, og fortalte om hvor godt forhold hun hadde til en annen av elevene. Med denne eleven var det mulig å sitte på et avskjermet rom, og synge og snakke litt sammen. Det ser ut til at en av elevene på denne arbeidsplassen dermed nærmer seg nest siste trinn i Bråten's utviklingsstige (meningsfylt, symbolsk samhandling) (Bråten, 1998), og at dette er noe som gjør relasjonen mellom pedagogen og eleven mer lystbetont.

I løpet av en av observasjonssekvensene fortalte denne pedagogen meg at hun ønsket mindre samhandling med den eleven som trenger nikking og peking. Hun skulle ønske det ikke var nødvendig med nikking og peking for at eleven skulle jobbe. Hennes mål var at eleven skal kunne jobbe uten at de kommuniserer underveis. Observasjonen av disse to i arbeid viste at det er en slags stille kommunikasjon gående mellom dem under hele arbeidsøkten. Etter hver oppgave eleven har fullført, ser han på pedagogen, og hun nikker før han begynner på neste oppgave. Pedagogen ytret i løpet av

observasjonssekvensen et ønske om at denne blikkontakten og nikkingen snart ble avsluttet.

De andre pedagogene snakket med elevene nærmest konstant i løpet av observasjonssekvensene, og utnyttet alle anledninger i høyeste grad. De la opp til at elevene skulle kommunisere, og hjalp dem til hele tiden å utvikle sine kommunikasjonsevner. Dette kom også tydelig fram i intervjuene. En av informantene fortalte at for henne var det viktig at eleven hadde flere bein å stå på med hensyn til kommunikasjonshjelpemidler:

”Ja, hun bruker det hun kan, også har vi forsøkt å kanskje ikke gå inn og doble opp alt, ikke sant, hvis hun bruker masse piktogrammer så går vi ikke inn og lærer tegn for de piktogrammene, for da bruker hun jo de tegnene. Da prøver vi heller å lære tegn til ting som for eksempel ”ødelagt”, som hun ikke har piktogram for.”

Litt senere i intervjuet sa hun:

”Så hun tar det som er for hånden, og da synes jeg det er vår oppgave å gi henne mest mulig som er for hånden for henne. Vi har med oss verbal tale, den er med oss alltid, men det har ikke hun.”

Informantene la stor vekt på elevenes utvikling innen kommunikasjon. For meg kommer dette også klart fram i den hyppige bruken av velgebøker og velgetavler. Alle de fem barna jeg observerte brukte velgebøker eller velgetavler, hvor poenget var å gi barnet en opplevelse av at det barnet selv uttrykker, utgjør en forskjell, at det har en effekt at de kommuniserer. I dette ligger et ønske om å skape en jeg-bevissthet, og samtidig et håp om større selvstendighet på sikt. Målet for flere av pedagogene var at barnet skal kunne bruke velgeboka si selvstendig, at de skal kunne gå i butikken eller lignende og peke på det de skal ha. Alle barna i denne undersøkelsen befant seg på et tidlig stadium i å bruke TEACCH-metodikken. I observasjonene så jeg at barnas hverdag i skolen og barnehagen i stor grad dreide seg om å lære å bruke velgeboka, og å bruke den på eget initiativ. En av informantene sier:

”Der har vi jo velgebøkene, selv om det kanskje ikke er TEACCH. En slags videreutvikling av TEACCH-metodikken, kanskje, som kommer inn under det der med strukturert total- kommunikasjon. I velgebøkene kan han velge spiselige ting, og aktiviteter. Og der er det kortsiktige målet at han skal henvende seg til de voksne, for han er så selvhjulpnen på mange måter, så han trenger ikke voksne. Derfor har det vært veldig lite kommunikasjon. Først lærte han seg systemet med det å velge, og så gikk han bare til kjøkkenet og sto der og smilte. Så da var neste trinn at han måtte ta kontakt med en voksen for å få det han ville, så det gjør han nå.”

I følge Division TEACCH (Mesibov & Schopler, 1985; Hogan, 2003) vil enhver form for samhandling og kommunikasjon stille store krav til barn med autisme. Som tidligere beskrevet, er evne til kommunikasjon en faktor innen diagnostisering av autisme, og et sentralt element i Wings triade, noe Division TEACCH legger til grunn for bruk av metodikken. For svært mange mennesker med autisme handler noe av problemene om å finne motivasjon til å kommunisere (Jordan og Powell, 1995). Observasjonene i dette prosjektet viste at pedagogene la mye energi i å prøve å motivere barna, og at særlig to av pedagogene var snare til å følge opp ethvert kommunikativt utspill fra barna.

Spørsmålet om intersubjektivitet (å danne en felles forståelse med et annet menneske under kommunikasjon) (Bråten, 1998), aktualiseres særlig i arbeid med TEACCH-metodikken, fordi tavlesystemene gir en mulighet for at barna skal kunne kjenne igjen hva det kommuniseres om. Det kan hende at barna får mulighet til å danne intersubjektivitet med pedagogen ved at de vet hva som skal skje og hva pedagogen forventer av dem. Ved rutiner og daglige gjentakelser oppstår det en felles forståelse mellom barn og pedagog om hva som skal skje. Et barn som på daglig oppfordring fra pedagogen finner piktogrammer på dagtavla for deretter å gå til arbeidsrommet, vil ikke få den uoverkommelige utfordringen om å danne en felles forståelse med pedagogen hver gang dagtavla brukes.

På den ene siden kan det dermed være slik at barnet opplever situasjonen som bedre fordi han ikke behøver å innfri kravet om intersubjektivitet. På den annen side kan det være slik at innholdet i en strukturert og forutsigbar samhandling kan sammenlignes med det Rommetveit (1997) kalte ”dei usagde føresetnadene”, der det talte ordet er en del av en større kommunikasjonsprosess og der andre forutsetninger for samtalen er overflødige og unødvendig å kommunisere om. Vi tolker det som blir sagt på grunnlag av det vi vet om konteksten rundt, og prøver med dette å tolke hvordan samtalepartneren tenker og forstår sin verden. Ved arbeid med TEACCH-metodikken blir samme former for samhandling gjentatt daglig. Ved at barnet får gjenta de samme kommunikasjonsaktiviteter gang på gang, kan det hende at barnet erfarer å danne intersubjektivitet med sin pedagog. Om barnet selv ikke kan være bevisst dette, letter det samhandlingen fordi barnet etter hvert opplever kravene som forutsigbare.

Kanskje er dette også en av grunnene til at pedagogene opplever så stor forbedring i barnas kommunikative evner: pedagogenes kommunikasjon med elevene dreier seg stort sett om bruk av dagtavla og andre arbeidsoppgaver, og ved at situasjonene etter hvert blir kjent og forutsigbare for barnet, oppleves kommunikasjonen som forbedret fordi det allmenne kravet om "Theory of Mind" (å vite at andre mennesker tenker og føler noe, og ofte annerledes enn en selv) og intersubjektivitet er overkommet. Disse kravene blir lette å innfri når situasjonene er forutsigbare, og når det som er felles gitt har blitt en rutine. Det kan hende at barn med autisme dermed får en adgang til intersubjektivitet med sin pedagog. Avslutningsvis i punkt ... skrev jeg at manglende evne til intersubjektivitet kan gjøre det vanskelig å forene kommunikasjon hos barn med autisme med Rommetveits modell om innkoding og avkoding. Det kan imidlertid hende at det i arbeid med TEACCH-metodikken lar seg gjøre for barnet å avkode hva pedagogen mener, nettopp fordi situasjonen er kjent og forutsigbar.

For å oppsummere dette avsnittet, vil jeg konkludere med at observasjonene fra dette prosjektet viser at TEACCH-metodikken synes å gi mange muligheter til samhandling og kommunikasjon i løpet av en dag. To av pedagogene i dette prosjektet bekreftet dette, ved at de i samtlige observasjonssekvenser kommuniserte med elevene nærmest konstant i løpet av arbeidet. De utnyttet metodikken til å øve opp elevenes kommunikasjonsferdigheter, og knytter språktreningen til arbeidet. Det var imidlertid ingen trening av enkeltord i løpet av de sekvensene jeg observerte, slik Division TEACCH vektlegger (Mesibov & Schopler, 1985). Kanskje er det slik at pedagogene i dette prosjektet legger mer vekt på kommunikasjon generelt, mens Division TEACCH legger vekt på ord? Det er i alle fall tydelig at to av pedagogene i dette prosjektet særlig vektlegger å kommunisere med barna.

Den tredje pedagogen irriterer seg, som tidligere nevnt, over at eleven ikke klarer oppgavene uten å måtte kommunisere underveis (denne relasjonen diskuteres nærmere senere i dette kapitlet). Arbeid med TEACCH-metodikken strukturerer samhandlingen for barna, og gjør det lettere for dem å forstå hvilken hensikt pedagogene har for kommunikasjonen. Jfr. Rommetveits kommunikasjonsmodell (1997) vil det kanskje være mulig for barna å forstå mer av hva som ligger i "dei usagde føresetnadene" og hva som er felles gitt i en kjent situasjon. Når samhandlingen struktureres på denne måten, er det nærliggende å tro at dette vil påvirke relasjonene på en positiv måte.

5.2 Hvordan påvirker arbeid med TEACCH-metodikken relasjonene mellom barn og pedagog?

I intervjuene ga pedagogene inntrykk av å være svært bevisst hvilket forhold de hadde til hvert enkelt barn, og at dette var viktig for deres egen opplevelse av arbeidet deres. Spørsmål om hvordan relasjonene var før innlæring av TEACCH-metodikken, fikk av alle pedagogene svar om hvordan kommunikasjon og atferd var før innlæring, og hvordan dette var etter innlæring. Mitt inntrykk er at pedagogenes opplevelser av relasjonen med barnet er preget av barnets evner til kommunikasjon.

”Etter innlæring fikk han ro på seg til å kommunisere, og vi begge kunne bruke kreftene på mer konstruktive ting. Rigiditeten er borte, og han har fått oversikt og blitt tryggere.”

Samtlige pedagoger ga uttrykk for at kommunikasjonen og relasjonene med barna før innlæring var preget av utagering og liten evne fra barnas side til å ytre seg på en annen og mer positiv måte, men at dette forandret seg etter innlæring av metodikken. På spørsmål fra meg om hvordan TEACCH-metodikken har preget relasjonen med barnet, svarte en annen av informantene:

”Jeg tror jeg må si at det har blitt lettere, for når han kom inn i dette systemet, så har han fått ro på seg. Han har blitt rolig, og må ikke bruke masse krefter på å finne ut hvor han er og hvor han skal, og når han fikk den roen, mener jeg at det er blitt mye lettere å kommunisere med ham. For når han kom hit og ikke kunne det her, så hadde han atferdsproblemer. Hans krefter gikk med på å ligge og dunke hodet, og dytte og bite barn, og hyle og skrike og å ikke ville og da blir det jo ikke mye kommunikasjon. ”

En annen pedagog forklarte hvorfor eleven hadde blitt roligere etter innlæring av TEACCH-metodikken slik:

”Det har ikke bare med bruk av dagsplan å gjøre, men det har med bruk av piktogrammer i sin helhet å gjøre.”

I observasjonene av denne pedagogen så jeg at hun brukte piktogrammer mye når hun snakket med elevene. Hun viste dem piktogrammer for å understreke hva hun selv sa, og hun ga elevene mulighet til selv å uttrykke seg via piktogrammer.

Dataene fra dette prosjektet kan tyde på at pedagogene har et sterkt ønske om å gå inn i en relasjon med det enkelte barn. De ønsker at relasjonene stadig skal forbedres, og at

barnets evner til å uttrykke seg på andre måter enn gjennom utagering er et delmål for å få til dette. Dermed kan man si at TEACCH-metodikken ikke bare påvirker relasjonen mellom barn og pedagog, men at bruk av TEACCH-metodikken i seg selv er en av flere tiltak for å forbedre relasjonen.

Relasjonene mellom barn og pedagog var, før innlæring av TEACCH-metodikken, preget av at barna viste stor grad av utrygghet, med mye selvstimulering og aggressiv atferd overfor både voksne og andre barn. Det var lite fokus på det gode i relasjonene, og pedagogene mente barna rett og slett ikke ”hadde overskudd” til å kommunisere på annen måte enn gjennom utagering. En av pedagogene fortalte om hvordan barnet hadde mye selvstimulering og selvskading, han raserte rommet sitt hjemme og han var aggressiv mot andre, også i barnehagen:

”Mye av tiden gikk med på å beskytte andre barn”.

En annen informant påpekte at et av barna hadde en lite forutsigbar uke også utenfor skolen, med to hjem i tillegg til avlastningsbolig. Relasjonen med barnet før innlæring bar derfor preg av at barnet ”maste” mye om hva som skulle skje, hvor de skulle og lignende. Informanten fortalte at det ble bedre når de startet med metodikken, at barnet da fikk oversikt og kunne slappe av:

”Hun var 40 % hos den ene og 37 timer i måneden hos den andre, så da kunne hun være hjemme i 10 dager, en langhelg hos avlaster og en uke i bolig og så hjem igjen, så det var så kaotisk at hun ble helt på styr. Og da kom vi på at vi skulle prøve en sånn uketavle. Og det eneste vi hadde på den i begynnelsen, var hvor hun skulle sove.”

To av informantene påpekte at barnet ved bruk av metodikken kunne forberedes på det som skulle skje, og at dette sparte barnet for mye utagering. Dette medførte en mulighet til å kunne bruke kreftene på ”mer konstruktive ting”. En av pedagogene poengterte at barnets rigiditet ble borte etter innlæring av metodikken. Den samme pedagogen sa litt senere i intervjuet:

”Nå har han oversikt over dagen sin, men før skjønte han ingen ting av sin verden, og kunne rasere rommet sitt og hylte og skrek. Nå ser vi lite til det, men er det et kvarter der det er kaotisk fordi det er overlapping av personalet eller noe sånt og ingen har ansvaret for han, da flipper han helt ut. Og dersom vi har glemt å skrive på planen hans hva neste aktivitet er, og han er ferdig med den forrige, da hopper han bare rundt og klapper i hendene.”

Den andre pedagogen som poengterte forberedelse som en viktig del av opplegget for å forberede relasjonene, sa:

”Mye av tiden gikk med på å roe han ned. Når vi fikk inn TEACCH mer og mer og kunne forberede han med bilder til nye aktiviteter og kunne si at nå er denne aktiviteten avsluttet (gjør ferdig-tegn), da begynte han mer og mer å roe seg ned.”

I løpet av observasjonssekvensene så jeg ingen tilløp til utagering eller ”negativ” atferd. Jeg kommenterte dette for en av pedagogene, som kort bekreftet at det var sjeldent de så noe negativ atferd etter innlæring av metodikken, fordi barna klarer å få oversikt og har roet seg ned.

Uttrykk som ”å roe seg ned”, ”å få ro og oversikt” og ”ro, oversikt og rutiner”, var noe alle informantene nevnte i løpet av intervjuene når de beskrev effekten av å bruke TEACCH-metodikken. I tillegg til at barna oppnådde ro til å kunne kommunisere, mente informantene at TEACCH-metodikken i seg selv er et redskap for kommunikasjon, ved at barna lærer hva de enkelte piktogrammene symboliserer og selv kan bruke dem til å kommunisere med:

”... og at elevene kan lære seg til å, om de ikke er så veldig aktive, så kan de i alle fall på oppfordring vise hva de vil. De kan gjøre seg forstått på en helt annen måte enn det de kunne før.”

Men påvirker TEACCH-metodikken relasjonene på en positiv måte, straks elevene blir presentert for metodikken? Samtlige pedagoger i dette prosjektet påpeker at den første innlæringsperioden kan være tøff, fordi elevene ikke umiddelbart forstår poenget med dagtavler og piktogrammer. En av pedagogene fortalte at det var veldig problematisk i starten, fordi eleven løp av gårde når dagtavla skulle settes opp. Pedagogene måtte revurdere hvordan innlæringen skulle gjøres:

”Nei, så det var bare ”dagsplan? Øøøøøh” (*rekker ut tungen som i avsky*). Hun streiket helt og ”dette her vil jeg ikke”. Så vi droppet egentlig dagsplan i starten, begynte å få ting opp på veggen, og så begynte hun å ta mer inn på dagsplanen.”

Observasjonene av denne eleven, viste tydelig at eleven ikke syntes noe om å bruke dagtavla si, da hun forsøkte å unngå å se på den eller på pedagogen som gjennomgikk dagens aktiviteter. Informanten fortalte i intervjuet at innlæringen tok litt lengre tid enn

de hadde regnet med. Hun sa imidlertid at eleven nå hadde fått oversikt over egen hverdag.

På bakgrunn av teorien om "Theory of Mind" hos barn med autisme, kan det være naturlig å tenke seg at den aller første innlæringsperioden er ekstra vanskelig, fordi det tar tid før barnet forstår hva som skal skje og hva pedagogene ønsker. Kanskje kan man tenke seg at den første innlæringsperioden dermed gjør relasjonen mellom barn og pedagog verre, eller at den i alle fall ikke forbedrer relasjonen. Barnet klarer ikke å forstå at pedagogen har intensjoner med det hun gjør, og kan heller ikke sette seg inn i hva pedagogen måtte tenke om de ulike situasjonene. Det er naturlig å tenke seg at den minste situasjon som krever samhandling må fortone seg som umulig å forstå, for mennesker med autisme. Pedagogene fortalte at bruk av TEACCH-metodikken letter samhandlingen, og at dette påvirker relasjonene mellom dem og det enkelte barn.

Med gode relasjoner blir det også lettere for pedagogene å arbeide, og arbeidsdagen blir mer lystbetont. Pedagogene sier at kommunikasjonen mellom barn og pedagog har blitt bedre som følge av strukturering gjennom TEACCH-metodikken. Lorentzen (2001) hevdet som nevnt at det er for lite fokus på relasjonene i det spesialpedagogiske arbeidet. Han påpeker at pedagoger har for mye av sitt fokus på metodene som blir brukt, og at det er i relasjon med andre at barnet virkelig kan utvikle seg. Lorentzen overværer en situasjon der en psykisk utviklingshemmet elev skal lage mat med sin lærer, der læreren til stadighet henviser til elevens piktogramperm for kommunikasjon. Lorentzen etterlyser samtalen i denne situasjonen, og mener alt blir veldig kunstig når piktogrammene og matlagingen ikke blir noe læreren og eleven har sammen. Lorentzen mener det beste hadde vært om eleven og læreren kunne bla i kokeboken/piktogrampermen sammen, slik at de kunne fått til en samhandling rundt matlagingen.

Men er det metoden som er i fokus, også hos pedagogene i dette prosjektet? Mitt hovedinntrykk er at det er gode erfaringer om positiv effekt på relasjoner og språkevner som er noe av utgangspunktet for innlæring av metodikken. Lorentzens teori om at pedagoger ofte har for sterkt fokus på metodene i stedet for på relasjonene, stemmer altså ikke helt med resultatene i dette prosjektet. Jeg opplevde tvert i mot at relasjonene

med barna var noe pedagogene fokuserte sterkt på, og at dette også ga seg utslag i hvilke intensjoner og mål pedagogene hadde for innlæring av metodikken.

5.3 Hva var pedagogenes intensjoner for innlæring TEACCH-metodikken?

Under intervjuene i dette prosjektet kom det fram at pedagogenes intensjoner for innlæring av metodikken i stor grad var preget av hvordan de oppfattet relasjonen med barna før innlæring. Det jeg fant som særlig interessant var at det under analysen viste seg at hvilket syn pedagogene hadde på deres relasjon til det enkelte barn var avhengig av deres oppfatning av kommunikasjonen med barna. Tidligere var det stor grad av utagering, og barn fikk ikke ”ro på seg” til å kommunisere. Spørsmål om hvilke intensjoner de hadde med innlæring av metodikken viste seg derfor å få samme svar som spørsmål angående relasjoner og kommunikasjon før innlæring.

Alle pedagogene påpeker at *lite* kommunikasjon, og negative atferdsmønstre som følge av lite oversikt og struktur, var avgjørende for at de valgte å innføre TEACCH-metodikken i arbeidet med barna. Pedagogene hadde gode erfaringer med bruk av metodikken og visste at strukturering gir barna oversikt, og dette gjør at de velger å bruke den også i møte med nye barn:

”Det er jo erfaringen. Vi har jo brukt dette på mange forskjellige barn, med autisme, og det har gitt gode resultater. Vi har også brukt det på barn som ikke har autismediagnose, også med gode resultater. Mange, ja til og med barn med Downs syndrom, trenger jo å få en oversikt og rutiner. Det avhenger av om man er visuell.”

Hvordan pedagogene møtte TEACCH-metodikken første gang, varierte: En av informantene fortalte at grunnen til at de startet med metodikken var at de fikk veiledning og oppfølging fra andre fagfolk, en annen informant fortalte at de har vært på kurs for å lære metodikken, og at de gjennom dette fikk lyst til å prøve det ut på barna.

Pedagogenes intensjoner for innlæring synes å ha sammenheng med fire grunnleggende forhold:

1) Lite kommunikasjon/språk:

Informantene poengterte at en av grunnene til at de innførte TEACCH-metodikken, var at barna hadde dårlige kommunikasjonsevner, og at dette var noe som gjorde barna frustrerte. Følgende sitater illustrerer dette:

”Han hadde en del setninger på den andre barnehagen, til og med treordssetninger, og hadde det når han kom hit også, men jeg mener at dette ikke ble brukt kommunikativt.”

Pedagogen mente dette var ekkolali, og tolket det ikke som kommunikasjon. Pedagogen mente at barnet selv ikke forsto hva han sa, og at det ikke var noe intendert budskap bak. Hun fulgte derfor ikke opp de setningene som barnet kunne si, men lærte ham i stedet å bruke TEACCH-metodikken. På det tidspunkt intervjuene ble foretatt, forsto barnet ennå ikke bruken av noen former for alternativ kommunikasjon, og pedagogen mente derfor å kunne bevise at barnet ikke tidligere kommuniserte. Barnet sluttet å bruke setningene da han hadde lært å bruke metodikken. Pedagogen mente ekkolalisetningene var en måte for barnet å få oversikt over sin verden på, ved at setningene fikk samme konsekvens hver gang han sa dem. Ved bruk av TEACCH-metodikken fikk barnet struktur og oversikt over verden på en annen måte, og kunne slutte å si de innlærte setningene.

En annen pedagog beskrev barnets frustrasjoner ved ikke å kunne uttrykke seg:

”Og når jeg jobbet med (...), hun kan jo ikke gi verbale uttrykk for ting, og da var det... hun ble veldig frustrert. Hun hadde ikke nok rundt seg som hun kunne ta seg til på egen hånd, hun hadde ikke nok rundt seg som hun kunne bruke for å gi uttrykk for hva hun ville, så hun protesterte mye. Og var veldig frustrert.”

Pedagogen begynte å lære denne eleven kommunikasjon ved bruk av piktogrammer, og knyttet dette til innlæring av TEACCH-metodikken.

2) Negative atferdsmønstre som følge av manglende oversikt/struktur/rutiner:

En annen grunn til at TEACCH-metodikken ble innført, var barnas behov for å kunne forutse hva som skulle skje. Alle barna i dette prosjektet hadde en eller annen form for dagtavler med piktogrammer, bilder eller skrift på. Pedagogene sa i intervjuene at de var fornøyd med denne måten å gjøre hverdagen strukturert på:

”Men jeg mener at for barn med autisme så er også TEACCH-metodikken så konkret at det er på en måte hjelpemiddelet de bruker for å forstå hva de skal gjøre, og det er viktig.”

To av pedagogene poengterte at det er de visuelle uttryksmåtene ved TEACCH-metodikken, som gjør den så egnet for de barna hun arbeider med:

”Jeg synes det er viktig med struktur, jeg synes det er viktig at ungene vet hva vi forlanger og forventer av dem, og hvis de ikke har mulighet til å forstå hva vi sier så er vi nødt til å formidle det på en visuell måte, og da er bruken av piktogrammer og strukturering av dagen og av arbeidsøktene en veldig viktig ting.”

Med struktur blir det lettere for barna å orientere seg i løpet av dagen. Samtlige pedagoger sa at barna var preget av negativ atferd før innlæring av metodikken, og samtlige forklarte dette med at det var lite struktur i miljøet.

”Ja, de får oversikt og vet hva de skal gjøre, mindre aggresjon og frustrasjon og sånt. Det har ikke bare med dagsplanen og gjøre, men det har med bruk av piktogrammer i sin helhet og gjøre, at de skjønner hva som skal gjøres, så det har jo lettet en del, arbeidssituasjonen og... det at vi slipper en del aggresjon og... utagerende atferd, som til tider kan bli ganske slitsomt, da. Det tror jeg nok at det har gjort.”

3) Relasjonen mellom barn og pedagog er ”negativ”:

Den tredje intensjonen for innføring av TEACCH-metodikken, er at pedagogene ønsket å forbedre relasjonen mellom hvert enkelt barn og de voksne. Samtlige informanter fortalte at relasjonen med det enkelte barn tidligere bar preg av barnas frustrasjoner. Følgende sitat illustrerer dette:

”Hun streiket kanskje mer i forhold til assistentene, og de var muligens ikke så flinke til å formidle seg klart og konsist og visuelt. For hun bruker og har hatt veldig god bruk av visuelle hjelpemidler. Det er en måte for (...) å gå inn i en kontrakt på, og det har hun klart. Hun som jobber med (...) nå på SFO bruker ikke den store dagtavlen, men en liten remse, og så legger de opp piktogrammer på den for en periode om gangen. (...) vet at godt at hun skal være der så og så lenge og så skal hun hjem, så det er ikke det som skal til, men at vi skal gå på do og vaske hender, eller vi skal spise eller svømme eller gå på besøk eller... Hun kan velge hva hun vil gjøre.”

En av informantene beskrev hvordan dagtavla var det de fokuserte mest på i starten av innlæringsfasen:

”Ja, det var det aller viktigste. Vi brukte den ikke til noe annet, vi hang alltid opp hvor hun skulle. Det var fryktelig viktig. Og når hun begynte å skjønne at det ble formidlet til henne, og at det stemte, så begynte hun å slappe litt av.”

En annen informant sa:

”(...) har jo hele tiden snakket, men hun har mast fryktelig mye, forferdelig sånn om igjen og om igjen hva skal vi gjøre nå, hva skal vi gjøre nå, vi skal ikke dit nå, vi skal ikke gjøre sånn, og etter at vi satte

opp dagsplanen hennes, så har på en måte det dabbet av, da har hun en oversikt over dagen, så den masinga har blitt roligere.”

4) Ønske om større grad av selvstendighet på sikt:

At barna skal oppnå høyere grad av selvstendighet, synes å være den fjerde intensjonen bak innlæring av metodikken. Alle barna i dette prosjektet hadde individuelle opplæringsplaner hvor de langsiktige målene var beskrevet, og TEACCH-metodikken var et middel til å nå disse målene:

”De kortsiktige målene henger sammen med de langsiktige. Det er jo dette med at han skal bli selvhjulpen. Og med enetreningen skal han etter hvert kunne jobbe selvstendig, uten å trenge å ha en voksen ved siden av seg. Og der er han på veg! Han kan godt sitte og jobbe, men vi må gi ham... eller hjelpe han og gi han kurver, men han kan sitte og jobbe selvstendig!”

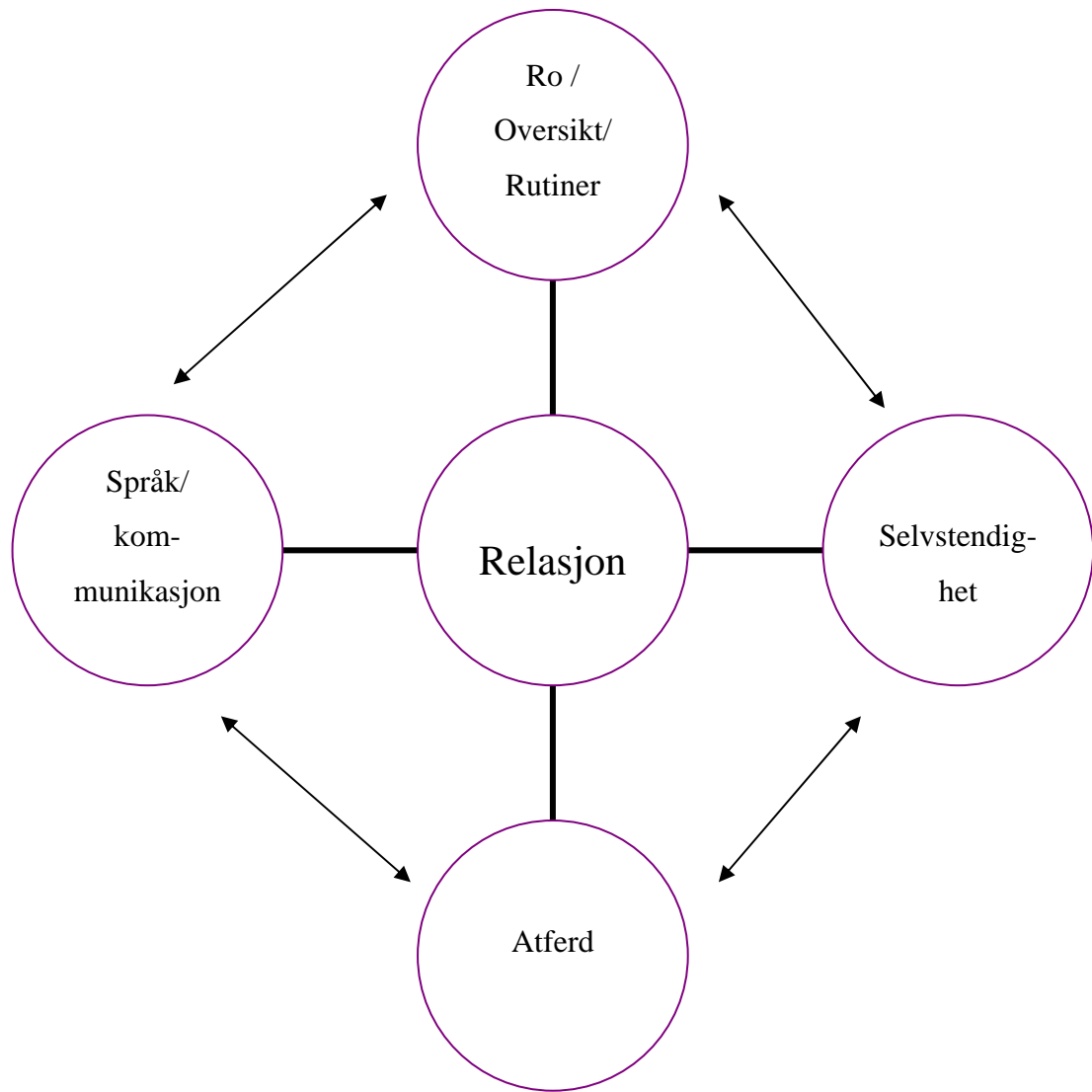
Alle pedagogene i dette prosjektet poengterte at barna kommer til å måtte bruke dagtavler på lang sikt, men at målet var at dagtavlene er eneste ”hjelp” de får i løpet av dagen.

”Jeg tror han kan bli veldig selvstendig, men at han kanskje trenger dagtavler. Først skal du spise frokost, da må du ta ut melken og brødet, at han har tavlen med. Han kan jo alt dette, men vi må prøve å få ham til å gjøre det selv. Det er det langsiktige målet, men at disse situasjonene må struktureres.”

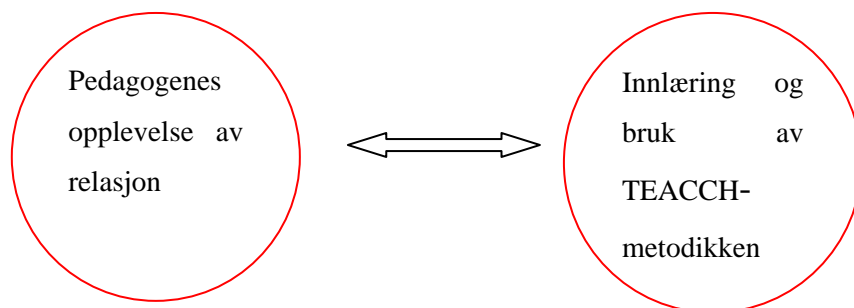
Med strukturering mener denne pedagogen at man kan lage arbeidstavler eller huskelister, som kan være ledd i dagtavlesystemet.

Nei, ... tror jeg i og for seg kan bli veldig selvstendig. Jeg tror nok han kan klare seg på en helt annen... han er mye mer selvstendig. Har han en perm eller en lang skrevet liste, så tror jeg han kan jobbe en hel dag, han.

Jeg har forsøkt å illustrere pedagogenes intensjoner for innlæring ved følgende to figurer:



Figur 3: Pedagogenes intensjoner for innlæring av TEACCH-metodikken



Figur 4: Interaksjon mellom opplevelse av relasjon og bruk av TEACCH-metodikken

Relasjonene med barna er sentrale i disse figurene. Det er pedagogenes opplevelse av relasjonene som er utgangspunktet for innlæring av TEACCH-metodikken. Figur 3 er ment å illustrere at de fire faktorene for intensjoner for innlæring er uløselig knyttet til hverandre, og til pedagogenes opplevelse av deres relasjon med barna. Disse fire faktorene påvirker hverandre gjensidig, og har en slags balanse seg i mellom: Samtlige informanter uttrykker at strukturering av hverdagen gjør at barna får overskudd og ro til å kommunisere, og at det dermed blir mindre negativ atferd. Relasjonene oppleves som bedre, og pedagogene påpeker at dette gjør det lettere og mer lystbetont å arbeide med barna. Når barnets atferd forbedres, kan barnet bli mer selvstendig ved at det har overskudd til å trene på ulike ferdigheter. Både barnets og pedagogens energi kan brukes på andre ting enn å roe ned situasjoner og beskytte andre barn. Når barnet har fått ro, oversikt og rutiner er det også lettere å lære barnet språk, noe som igjen har direkte påvirkning tilbake på pedagogens oppfattelse av relasjonen. På denne måten henger disse fire faktorene uløselig sammen, og påvirker relasjonene. Mine tolkninger er at det viktigste utgangspunktet for å forbedre relasjonene er å gi barna ro, oversikt og rutiner, og at evner til språk og kommunikasjon, selvstendighet og forbedret atferd kommer som positive konsekvenser av at barnet har forstått strukturen i sin hverdag.

En av informantene har en tilleggsintensjon for innlæring av metodikken. Hun ønsker at barnet skal oppleve glede, og sier dette er målet med at barnet deltar i gruppeaktiviteter:

”... vi har kommet så langt at det er parallell, men målet er begynnende samlek med andre barn, og så dette med alle samlingsstunder som han er med i. Det lurte vi også på om skal han være der eller skal han ikke være der, og hva er målet. For målet er nok glede, helt enkelt. Han koser seg i samlingsstunden og i musikken, men han gjør jo ikke det de andre gjør, når vi synger "klappe i hendene", da sitter han og vugger etter musikken, og når de andre danser får han sitte litt, så vi stiller ikke noen krav til ham - noe, men ikke så mye, han skal oppleve glede. Og vi har filmet han og sett at han viser glede. Og derfor mener vi det er forsvarbart å ha han i alle disse gruppeaktivitetene.”

I denne sammenheng kan det være interessant å gjenta at manglende evne til å vise og dele glede, kan være et tegn på autisme, i følge DSMs diagnosekriterier. Division TEACCH tok som kjent utgangspunkt i DSMs diagnosekriterier i utvikling av TEACCH-metodikken. Denne pedagogen har altså sett tilløp til at barnet kan vise glede, og dette har derfor blitt et mål for arbeidet.

Det er verdt å påpeke at to av informantene ser foreldrenes ønsker om barnas læring som en viktig faktor ved valg av metoder og innhold. Dette tolker jeg ikke som en intensjon for selve arbeidet, men at foreldrene fungerer som ”pådrivere” for å få arbeidet i gang. Foreldrene har stort sett de samme intensjoner for bruk av metodikken, som pedagogene har. Pedagogene ser derfor på foreldrene som viktige samarbeidspartnere når det gjelder utarbeidelse av pedagogisk opplegg. Disse informantene gir uttrykk for at foreldrene til en viss grad ”presser” pedagogene til å gjøre slik foreldrene vil:

”Ja, for jeg tror ikke det vil bli innført en stor vegg på videregående. Men det kan hende at foreldrene presser dem til det, og jeg kommer til å ha et samarbeid med videregående skole, og jeg håper at de kommer og ser, fordi da kanskje de finner ut at de kan sette av en vegg.”

Den ene av informantene innfører dessuten atferdsterapi i forhold til et av barna etter press fra barnets mor, selv om pedagogen i utgangspunktet er skeptisk til denne måten å arbeide på:

”Mor ønsker sånn at han skal snakke. Så hun har prøvd logoped og veldig mye, og så kom hun i kontakt med en psykiater, og han hadde sagt at hun kunne ta kontakt med (...), senter for tidlig intervensjon. Og da tenkte vi at vi skulle være åpne og se, så vi hadde en del møter med dem, og de har jo forandret seg, det er ikke like rendyrket eller intensivt lenger, men det er fortsatt atferdsterapi, og vi ble enige om at dette var ikke noe for oss, at vi ikke klarte å strukturere barnehagen slik at vi kunne få inn dette programmet, og egentlig vil vi jo heller ikke jobbe sånn.”

Pedagogen fortalte at hun har et annet syn på hva som er kommunikasjon enn hva barnets mor har. Både pedagogen og barnets mor ønsket at barnet skulle kommunisere mer enn hva ha gjorde, men var ikke enige i hvordan økte kommunikasjonsevner skulle kunne gjenkjennes. Barnets mor syntes det var trist når setningene forsvant, mens pedagogen så dette som et positivt ledd i barnets utvikling og trygghet.

”... men jeg mener jo - som hun ikke vil se - at gutten kommuniserer, og det har han aldri gjort før, men det er dette med talespråket som hun er veldig opptatt av.”

5.3.1 Hvordan samsvarer pedagogenes intensjoner for innlæring med Division TEACCHs intensjoner?

Ett interessant funn ved analyse av dataene i dette prosjektet, er at intensjonene for innlæring av metodikken til en viss grad samsvarer med Wings triade med

problemområder (sosiale ferdigheter, språk og kommunikasjon, tanke og atferd), som Division TEACCH tok utgangspunkt i under utvikling av metodikken. Det kan dermed se ut som om Wings triade beskriver de områdene som pedagogene i dette prosjektet synes er de vanskeligste i relasjonen med barna. På den ene side kan man dermed si at det er en likhet i intensjonene mellom Division TEACCH sine intensjoner og pedagogenes intensjoner. Det ser likevel ut til å være en stor forskjell i intensjoner for innlæring: Division TEACCH ønsker å hjelpe barna innenfor deres egen verden, i deres "kultur" (Mesibov referert i Løge, 1993; Kaland, 1996). De ser det som nødvendig at mennesker med autisme ikke skal presses til å omgås andre mennesker mens de arbeider, og sier selv at de strukturerer til en "*autistisk skapt verden*". Pedagogene i dette prosjektet har på mange måter motsatte intensjoner. De bruker TEACCH-metodikkens strukturering for å gi barna oversikt og ro, slik at de kan *lokke dem ut* av deres verden. Det kan se ut som om pedagogene ikke ønsker at barna skal leve i en autistisk skapt verden, men at de ønsker mer kontakt og kommunikasjon. Er det dermed slik at metodene er like, men at hensikten er ulik?

Pedagogenes ønsker om å gi barna oversikt og struktur hjemme, i barnehagen og på skolen er forenlige med Division TEACCHs intensjoner, som er å gi mennesker med autisme en strukturert metodikk som kan bringe trygghet og selvstendighet. Hvordan samsvarer pedagogenes og Division TEACCHs intensjoner når det gjelder forholdet mellom selvstendigjøring og sosial utvikling?

I følge Division TEACCHs egne nettsider, er det en så stor utfordring for mennesker med autisme å forholde seg til andre mennesker at det gjør det vanskelig og stressende i hverdagen. Mennesker med autisme vil i følge Division TEACCH profitere på å slippe å forholde seg til andre mennesker mens de arbeider. De skjermes for å få arbeidsro. Slik jeg har forstått det, er intensjonene med innlæring av TEACCH-metodikken derfor at mennesker med autisme i størst mulig grad skal slippe å forholde seg til andre mennesker. Som beskrevet i forrige avsnitt forteller derimot informantene i dette prosjektet at det etter innlæring av TEACCH-metodikken er *lettere* å samhandle med barna, og denne erfaringen gjør at pedagogene innfører metodikken på nye barn som begynner på deres arbeidssted.

Division TEACCH legger stor vekt på selvstendigjøring i sitt arbeid med mennesker med autisme. Dette er både for at mennesker med autisme skal slippe å forholde seg til andre mennesker, men også for at de skal kunne arbeide selvstendig:

Dersom strukturen ikke fører til økt selvstendighet, er det noe galt i den måten en strukturerer omgivelsene på og det bør føre til endringer i måten vi arbeider på (Schjølberg og Fuglaas, 1991, s. 41).

Pedagogene legger også vekt på selvstendighet. De mener TEACCH-metodikken hjelper barna til å bli mer selvstendige, og at tavlesystemene er noe barna kommer til å bruke hele livet:

”Jeg tror han kan bli veldig selvstendig, men at han kanskje trenger dagtavler. Først skal du spise frokost, da må du ta ut melken og brødet, at han har tavlen med. Han kan jo alt dette, men vi må prøve å få ham til å gjøre det selv. Det er det langsiktige målet, men at disse situasjonene må struktureres.”

På dette punktet er intensjonene til dels forenlige med Division TEACCHs intensjoner. Forskjellen er, slik jeg ser det, at informantene i dette prosjektet bruker TEACCH-metodikken som et hjelpemiddel til å kommunisere, i tillegg til at TEACCH bidrar i struktureringen. De ser ikke på arbeidet med TEACCH-metodikken som noen utelukkende selvstendighetstrening. I intervjuene fikk pedagogene spørsmål om hvordan de trodde TEACCH-metodikken kunne komme til nytte senere i livet, og om TEACCH-metodikken på noen måte kunne komme til å bidra til økt selvstendighet. Svarene var forskjellige, og vitnet om at elevene hadde ulik grad av fungering og behov for støtte og hjelp.

En av pedagogene tror ”hennes” elev kommer til å bli relativt selvstendig:

”Jeg ser for meg at han kan ta buss.. men det er klart at den dagen bussen ikke kommer eller noe sånt, da blir det verre. Men han går jo på senteret og henter post til skolen, og deler ut melk, han gjør veldig mye sånt. ... så det er klart at han har nok mye potensiale.”

To av pedagogene har som mål at deres elever skal kunne arbeide mest mulig selvstendig, og kunne bo for seg selv i sitt voksne liv. Begge to uttrykker at elevene alltid vil måtte bruke dagtavler og arbeidstavler. En av disse pedagogene forteller at hennes elev allerede jobber ganske bra på egen hånd, med oppgaver som pedagogen gir ham.

”Og med enetreeningen skal han etterhvert kunne jobbe selvstendig, uten å trenge å ha en voksen ved siden av seg. Og der er han på veg! Han kan godt sitte å jobbe, men vi må gi ham... eller hjelpe han og gi han kurver, men han kan sitte og jobbe selvstendig.”

En annen pedagog forteller at hennes barn veldig lett lar seg distrahere. Eleven kan sitte og jobbe konsentrert på egen hånd, men så snart hun hører en lyd, faller hun ut. Da må pedagogene være der og hente henne inn igjen. Pedagogen ser derfor ikke for seg at denne eleven kan komme til å fungere som selvstendig selv om hun lærer seg å arbeide etter TEACCH-metodikken:

”... hun må nok ha en som hun er sammen med. Vi har prøvd med av- og påkledning og laget sånne bilder som hun skal bla i, men hun er så ukonsentrert. Det er så mye annet, hun er så ustrukturert. Ut på kjøkkenet og lage mat og sånt, som hun synes er kjempemorsomt, men så hører hun en lyd, og så ser hun noe vaskemiddel oppå veggen der, hun blir så fort avsporet, så med henne tror jeg kanskje det er verre med det der å bli selvstendig. Hun kommer til å måtte ha en ved siden av seg.”

AAMRs figur fra 1992 (Bierne-Smith m.fl, 1994) (her figur 2, side...) beskriver hvordan miljøet definerer grad av funksjonshemming, i forhold til hvor stor grad av støtte og hjelp som er gitt i miljøet. Barna i dette prosjektet får hjelp og støtte ved at miljøet er strukturert av TEACCH-metodikken. Pedagogene sier at funksjonsnivået til barna blir høyere, det er mindre utagering og mer hensiktsmessig kommunikasjon når barna lærer å bruke metodikken og på den måten forstår at hverdagen er forutsigbar. På lang sikt ser pedagogene for seg at barna kommer til å bruke dagtavler og piktogrammer i hverdagen. Kravene i samfunnet blir ikke færre eller mindre, men TEACCH-metodikken kan være et hjelpemiddel som begrenser barnas behov for annen støtte og hjelp.

Når det gjelder intensjonene med selvstendighetstrening er pedagogenes intensjoner til dels forenlige med Division TEACCHs intensjoner. Men står målene for selvstendighetstrening i kontrast med pedagogenes ønske om sosial utvikling? Vil det være mulig å kombinere et fokus på at eleven skal kunne jobbe mest mulig på egen hånd, med et fokus på utvikling av sosiale ferdigheter?

Slik jeg ser det, står Division TEACCHs intensjoner i kontrast til de innlæringsmetodene som blir benyttet av pedagogene i dette prosjektet. Innlæringen er i stor grad preget av håndledning og fotfølging, og elevene tvinges på flere måter til å ha kontakt og samhandling med pedagogen. I observasjonssekvensene så jeg at det

arbeides én til én i innlæringsfasen, og at det kreves stor grad av oppmerksomhet og mye kommunikasjon med elevene underveis. Jeg går ut i fra at de ansatte ved Division TEACCH må bruke samme metoder. Pedagogene i mitt prosjekt forteller at den første innlæringsperioden kan være tøff.

Det er mye utagering og barna vegrer seg mot å bruke tavlene. Barna tvinges til å følge med, og til å kommunisere om det som skjer når pedagogene for eksempel henger opp piktogrammer. Dette kom også klart fram i løpet av observasjonssekvensene. Etter min oppfatning kan innlæringsprosessen innebære mye frustrasjon, både for elever og pedagoger. Dette preger relasjonene deres. Elevene har lite interesse av eller evne til å holde fokus så lenge som det er påkrevd. En av elevene i dette prosjektet bindes, som tidligere nevnt, fast til stolen sin for å være nødt til å se på pedagogen og dagtavla. Etterpå holdes hun fast av pedagogen og håndledes til å peke på hvert piktogram som pedagogen benevner verbalt og med tegn.

Om denne episoden er typisk for innlæring av TEACCH-metodikken, vet jeg ikke. Men episoden illustrerer at mennesker med autisme, som defineres som mennesker med store kontakt- og kommunikasjonsvansker, må gå inn i tett samhandling med sin pedagog for en dag å slippe nettopp å være i samhandling. Her ligger det etter mitt syn et stort dilemma i arbeid med TEACCH-metodikken: TEACCH-metodikken brukes som et hjelpemiddel for å oppnå økte kommunikasjons- og samhandlingsferdigheter ved siden av å øke graden av selvstendighet på sikt. For pedagogene er TEACCH-metodikken et hjelpemiddel som de ser ut til å bruke til tross for at målene i større eller mindre grad kan være andre enn de som opprinnelig var tenkt.

Som tidligere nevnt, var en av elevene i dette prosjektet kommet såpass langt i innlæringen av metodikken at pedagogen hans synes det burde være unødvendig at hun følger etter ham når han utfører arbeidsoppgavene sine. Men kan det hende at eleven ikke ønsker å frigjøre seg helt fra pedagogen? At eleven ikke ønsker å forandre relasjonen? Han har vært igjennom en intens opplæringstid, og kan det hende han etter hvert begynte å like å ha pedagogen sin nær seg i arbeidet?

En av pedagogene beskriver hvordan et av barna har blitt mer åpen for omgivelsene rundt seg:

"... jeg mener at mye av denne blikkontakten er "å, hva gjør vi nå?" "er jeg flink nå?" "har vi det moro nå?", og når vi nå har begynt å ordsette alt han gjør og det vi gjør sammen, så blir han tryggere, og den flyktige blikkontakten... men han ser jo på en, vi kan tulle og leke og Men akkurat den der "er det bra nå, do we have fun now" ... den er litt spennende. Og han er glad i kos og tullelek, og å bli tatt i."

Dersom man går ut i fra at det har skjedd en sosial utvikling i løpet av innlæringsperioden, og at elevene faktisk opplever at de er i en eller annen form for relasjon med pedagogen sin, hvorfor er det da et mål å avslutte denne relasjonen? I et av intervjuene i dette prosjektet kommer det fram at et av barna er på vei mot selvstendighet ved bruk av velgetavler. Pedagogen sier dette er en slags videreføring av TEACCH-metodikken, hvor barnet kommuniserer hva han vil, ved å vise pedagogen piktogram som symboliserer en aktivitet eller noe spiselig. Det er altså de samme hjelpemidlene som brukes for å øke selvstendigjøring og for å forbedre barnets kommunikative evner. Denne pedagogen mener at barnet liker å være der andre mennesker er, og mener at barnet kommer til å trekkes mot andre mennesker "selv om han skulle bli veldig selvstendig":

"Men han liker å være der det er mennesker, og det tror jeg, at selv om han skulle bli veldig selvstendig, tror jeg han skulle synes det ville være hyggelig å være der mennesker er, ikke være alene."

I stedet for å fokusere på selvstendighet som et overordnet mål, kan man heller fokusere på relasjoner og sosial utvikling hos de elevene der dette ser ut til å forekomme?

Under observasjonssekvensen i kantina, ser det ut til at det er selve handlingen, at barnet skal arbeide i kantina, som er målet. Eleven søker blikkontakt og bekreftelse fra pedagogen før han tar neste skritt og stryker ut arbeidsoppgaver på lista si når de er utført. Hans forsøk på kommunikasjon blir imidlertid avvist fordi pedagogen ønsker selvstendighet. Er det slik at pedagogen i så stor grad ønsker selvstendighet for eleven sin at hun ikke utnytter mulighetene til språklæring? Det kan hende at Lorentzens (2001) hypotese om for sterkt fokus på metoden heller enn relasjonen, til en viss grad kan overføres til denne ene pedagogen. Samtidig må det nevnes at denne pedagogen ser ut til å være svært bevisst sin relasjon til barnet, og hun uttrykker at det er vanskelig å vite hva hun skal gjøre for å få barnet til å arbeide selvstendig.

Innlæring av TEACCH-metodikken er intens samhandling. Det er dermed nærliggende å gå ut i fra at innlæringsperioden nødvendigvis må innebære store utfordringer hva

angår elevens sosiale ferdigheter. Jeg tror man kan gå ut i fra at en slik periode dermed innebærer at elevene må strekke seg langt, og at det i løpet av innlæringsperioden skjer mye utvikling på det sosiale området. Sitatene som har blitt referert i dette avsnittet, kan tyde på dette.

5.3.2 Intensjoner vedrørende sosial utvikling

Samtlige pedagoger i dette prosjektet er opptatt av elevenes sosiale utvikling, og dette er dermed en intensjon for innlæring av metodikken. Pedagogene ser det som sin oppgave å sørge for at elevene utvikler sine sosiale evner mest mulig, både i gruppesammenheng og i relasjon til sin pedagog. På bakgrunn av de innsamlede data i dette prosjektet ser det ut til å være grunn til å hevde at det forekommer en sosial utvikling i løpet av innlæringsperioden, bl.a. med hensyn til evne og vilje til kommunikasjon og samhandling.

”Og da satt hun der, og så pekte hun på synge, også pekte hun på bær også gjorde hun sitt bærtegn samtidig, og så spurte jeg henne om hun ville synge mer, og da bekreftet hun det med et ordentlig ja, og da løp jeg som gal og hentet bærboksen og så sang vi mer. Og det var noe som fikk folk rundt til å forstå at (...) faktisk ville bruke dette her, at hun var på veg og at hun hadde interesse for dette her. Og (...)s fjes husker jeg var helt fantastisk, hun satt som et tent lys da hun faktisk hadde formidlet noe og at jeg hadde forstått dette her og så gjorde jeg det hun ville, og det var på en måte et vendepunkt.”

Pedagogene i dette prosjektet deler Division TEACCHs syn på autisme, som en uhelbredelig tilstand. Pedagogene ønsker likevel å forsøke å få elevene til å kommuniserer og opptre mindre autistisk, og

På den annen side kan man stille spørsmål om det er riktig å tvinge mennesker med autisme inn i relasjoner som innebærer intens samhandling og kommunikasjon. Er det riktig å tvinge barn med autisme til å kommunisere? Er det riktig å presse et barn med autisme til å ta del i en verden det ikke føler det hører hjemme i? Grunnleggerne av TEACCH-metodikken legger vekt på at mennesker med autisme *ikke* skal presses ut av sin verden, og at man derfor lærer dem TEACCH-metodikken som kan sies å være en autistisk skapt verden. Systemet fungerer etter sin hensikt når det først er innlært, men samtidig må man kunne hevde at barnet allerede har opplevd pressede situasjoner og krav til samspill i innlæringsperioden.

”I velgebøkene kan han velge spiselige ting, og aktiviteter. Og der er det kortsiktige målet at han skal henvende seg til de voksne, for han er så selvhjulpne på mange måter, så han trenger ikke voksne. Derfor har det vært veldig lite kommunikasjon. Først lærte han seg systemet med det å velge, og så gikk han bare

til kjøkkenet og sto der og smilte. Så da var neste trinn at han måtte ta kontakt med en voksen for å få det han ville, så det gjør han nå... men vi måtte ha et tolerersystem, der en voksen dyttet hans hånd borti min arm, og jeg sa at han skulle vise meg i boken og peke på bildet. Og det gjør han nå. Men om dette er TEACCH eller ikke TEACCH- men han må lære seg å bruke oss voksne mer for at han skal få hjelp.”

Informantene mener at TEACCH-metodikken både kan hemme og fremme en sosial utvikling. Arbeid med TEACCH-metodikken kan hemme utviklingen ved for mye enetrening, men kan også stimulere til utvikling ved at dagen blir organisert på en forståelig måte slik at barnet får oversikt og dermed trygghet til å kommunisere.

”Jobbing med TEACCH-metodikken kan nok hindre en sosial utvikling. De må lære seg å kunne gjøre ting sammen, og et år var vi veldig flinke til å sette oss inn på fellesrommet. Det er litt lett for at hver elev sitter med hver sine aktiviteter, hver sine kurver og permer. Litt samleband, på en måte og så kunne de sitte der med hver sine aktiviteter.”

I observasjonene i barnehagen så jeg at barna har felles samlingsstund om morgenen, der de henger opp piktogrammer til en felles dagtavle. En av pedagogene forteller at dette er et ledd i deres arbeid mot sosial utvikling hos barna.

En annen av pedagogene mener at noe av det viktigste innen sosial trening er å venne elevene til å tåle lyd fra andre. Hun forteller at de på hennes arbeidssted prøver å ta elevene med når det er turdag for hele skolen, men at elevene ofte reagerer på bråket fra de andre.

En av informantene trekker fram at noen av barna kanskje ikke har godt av å venne seg til for mye struktur, fordi de lett kan bli frustrerte om det blir brudd på rutinene:

”Men med andre har vi jo sett det, som når det blir brudd på rutiner, så har det i blant vært vanskelig med TEACCH. Men det klarer han også, han må ikke ha det veldig strukturert.”

Er det så mulig å kombinere sosial trening med TEACCH? Dersom dette skal skje, må det i følge disse informantene åpnes for å utvide bruken av metodikken, i tillegg til at en kan bruke metodikken mer fleksibelt. Piktogrammene som brukes i tavlesystemene, bruker elevene til å kommunisere med. Kommunikasjon er i følge Jordan og Powell (1995) selve kjernen i problemene til mennesker med autisme. De påpeker, i likhet med Wing (1997), at det er språkets pragmatiske og dermed sosiale aspekt som er det mest problematiske, og at det derfor ikke er selve språket som er det vanskelige, men forståelsen av kommunikasjon som et sosialt redskap (Jordan og Powell, 1995). I

TEACCH-metodikken brukes piktogrammer utstrakt for at barnet skal kunne uttrykke valg, men TEACCH-metodikkens grunnleggere hevder at denne type nonverbal kommunikasjon ikke hjelper den enkelte til større forståelse av selve kommunikasjonsprosessen (Jordan og Powell, 1995). Her har metodikken også møtt en del kritikk, da foreldre og fagfolk ellers mener at barnet først og fremst må lære hensikten bak kommunikasjon, og at dette gjøres ved å lære barnet felles forståelse og felles oppmerksomhet. (Jordan og Powell, 1995).

Den ene informantens intensjoner om at barnet skal oppleve glede, er ikke nevnt når Division TEACCH beskriver sine intensjoner. Denne informanten ser dermed ut til å bruke metodikken til andre ting enn hva som var tenkt i utgangspunktet, og bruker metodikken som et redskap til å oppnå de målene hun har satt seg for arbeidet med gutten.

Som en oppsummering av dette avsnittet kan man si at pedagogene i dette prosjektet i hovedsak har de samme intensjoner med innlæring av TEACCH-metodikken, som Division TEACCH har med hensyn til selvstendighetstrening. Noe av det som skiller intensjonene er at pedagogene ser på metodikken som et verktøy for å forbedre relasjonene til barna, og til sosial utvikling. Pedagogene fokuserer sterkere på selve samhandlingen i innlæringen og at barna skal få en opplevelse av at de gjør noe sammen, enn hva jeg kan se at Division TEACCH gjør.

5.4 Eklektisk jobbing

Alle pedagogene i dette prosjektet vektlegger at de jobber eklektisk. Dette kan tolkes slik at de har en reflektert holdning til sitt arbeid med TEACCH-metodikken, og at de bruker metodikken til det de ønsker. De utvider og trekker ifra, og tilpasser metodikken til hvert enkelt barn og de situasjoner det er behov for å strukturere. En av pedagogene i dette prosjektet poengterer at det ikke bare er henne som arbeider eklektisk på hennes arbeidsplass:

”For det første, så sier vi ikke at vi jobber med TEACCH-metodikken. Vi sier TEACCH-liknende. Det er ikke rendyrket TEACCH her, ikke i alt. For sånn som jeg har forstått TEACCH-metodikken, skal den være helt gjennomført, i alt, og det er den jo ikke her.”

Hun begrunnet dette med at det finnes barn på arbeidsplassen som ikke brukte TEACCH i det hele tatt. Dette er som tidligere nevnt en barnehage som ikke utelukkende har plasser for autistiske barn, men også barn med andre fysiske og/eller kognitive funksjonshemninger. Jeg observerte imidlertid at alle barna deltok i en felles samlingsstund hvor det ble satt opp en felles dagtavle, og at fellesarealene bar sterkt preg av TEACCH-metodikkens strukturering.

En annen pedagog forklarte hvordan de arbeidet ved hennes arbeidssted, på denne måten:

”Jeg tror nok vi jobber litt sånn lett blanding her, jeg. Vi prøver liksom å plukke litt herifra og derifra, men vi jobber vel kanskje... det å jobbe med kurver, det gjør vi mer og mer, ved hjelp av en perm stort sett, hvor vi setter inn... Vi putter symboler på kurvene og putter symbolene i en perm, og at de skal jobbe med permene.”

Litt senere i intervjuet sa hun:

”... vi jobber jo ikke bare med TEACCH altså, vi gjør jo ikke det, vi jobber på mange forskjellige måter, men jeg har mer og mer begynt å tenke nå at jo større (...) har blitt, at hun etter hvert skal videre og kanskje ut i noe sånn arbeidstreningsprogram senere, så har vi innført perm og at hun skal gå og hente kurver og jobbe med kurvene. ... jeg tenker ikke over at det heter noe spesielt heller jeg, når vi sitter og jobber med disse kurvene og bruker dagsplan, men det er klart at... jeg er ikke så opptatt av å sette noe navn på det.”

Dataene i dette prosjektet viser at pedagogene ikke nøyer seg med innlæring av TEACCH-metodikken, men at de ønsker å bruke andre metoder i tillegg. Men hvilke områder ved det daglige arbeidet er det som i størst grad preges av andre metoder? Pedagogene er ganske samstemte i forhold til dette. Det kan se ut som om de innfører mer enn TEACCH-metodikken for å bedre barnas språkutvikling og øke deres repertoar av kommunikasjonshjelpemidler. Pedagogene mener at TEACCH-metodikken i seg selv ikke gir nok, og at de derfor må innføre andre systemer i tillegg. De fortalte at det ikke var så viktig for dem at TEACCH-metodikken ble brukt i rendyrket form, men at det viktigste var hvilket utbytte elevene hadde av de ulike metodene som ble brukt. Noen av elevene brukte Tegn-Til – Tale, andre elever anvendte andre systemer som visualiserer kommunikasjon ved hjelp av piktogrammer og bilder. En av pedagogene forklarte dette slik:

”Hun bruker alt det hun har å spille på. Hun bruker de muntlige utsagnene som hun kan, hun bruker tegnene sine, og hun bruker piktogrammer. Vi må gi henne flere strenger å spille på, for ingen av hennes strenger er lange nok.”

Om den samme eleven sa pedagogen litt senere i intervjuet:

”(...) hadde evnen til å lære tegn, og hun kunne en del tegn allerede i barnehagen, og en del av dem kom fort tilbake når vi begynte å bruke dem. Hun viste stor glede ved å være forstått med de tegnene som hun en gang kunne. Og jeg tror ikke hun hadde fått et så allsidig språk som det hun har nå, hadde man bare brukt piktogrammer. Men det er klart at hvis man ikke kunne tegn selv, og hvis (...) ikke hadde hatt mulighet til å lære tegn, så tror jeg det ville vært like greit å kjørt kun piktogrammer.”

En av pedagogene sier de fikk veiledning i forhold til å innføre atferdsterapi etter påtrykk fra barnets mor, som selv tok kontakt med atferdsterapeuter for å få hjelp til å lære barnet å snakke. Etter dette har pedagogen fått veiledning fra atferdsterapeuter i hvordan hun kan bruke momenter av det i arbeidet med denne gutten og hans kommunikative utvikling.

Det er nærliggende å tolke pedagogenes utsagn om at deres eget arbeid er eklektisk, som et tegn på at de synes TEACCH-metodikken kommer til kort på enkelte områder, og at de derfor velger å innføre andre metoder i tillegg. Samtidig må det nevnes at språkutvikling se ut til å være en av hovedgrunnene til innføring av TEACCH-metodikken i første omgang. Division TEACCH mener imidlertid at bruk av tegn overfor mennesker med autisme er meningsløst (Hogan, 2003). Jeg tolker intervjuene slik at pedagogene innfører TEACCH-metodikken for at elevene skal lære seg bruk av piktogrammer og at de skal få ”ro og oversikt og rutiner”, slik at de har muligheten til å kommunisere. Når eleven først har fått denne tryggheten, og er villig til å kommunisere, kan det virke som om at både pedagog og barn får behov for noe mer, og innfører for eksempel tegn-til-tale. Ingen av informantene ser noen ulempe ved at elevene lærer to ulike måter å kommunisere på, men påpeker heller at dette er heldig. En av pedagogene sier at ”hennes” barn bytter på å bruke piktogrammer og tegn, og at hun faktisk har blitt ganske fleksibel i sin språkbruk. Jeg spurte: ”Synes du at eleven tar initiativ til kommunikasjon, og bruker hun da både tegn og piktogrammer?” Pedagogen svarte:

”Ja, hun bruker det hun kan, også har vi forsøkt å kanskje ikke gå inn og doble opp alt, ikke sant, hvis hun bruker masse piktogrammer så går vi ikke inn og lærer tegn for de piktogrammene, for da bruker hun jo de tegnene. Da prøver vi heller å lære tegn til ting som for eksempel ”ødelagt”, som hun ikke har piktogram for.”

En annen grunn til at pedagogene la så mye vekt på at de ikke jobbet med noen ren TEACCH-metodikk, kan være at metodikken på mange måter er en såpass naturlig måte

å nærme seg elever med autisme på, at man kanskje ikke tenker over hvor tankene om strukturering kommer fra. Det kan jo også hende at det er litt ”i tråd med tiden” dette, at man ikke holder seg til kun én retning. Kanskje de dessuten ønsker å formidle til meg at de er reflekterte mennesker som har satt seg inn i hva som finnes av metodikker og pedagogiske tilnærmingsmåter, og at de plukker litt ”herfra og derfra” for å tilpasse arbeidet det enkelte barn.

5.5 Negative sider ved arbeid med metodikken:

På spørsmål om pedagogene kunne tenke seg noen negative virkninger av arbeid med TEACCH-metodikken, påpekte alle at TEACCH-metodikken kan være for strukturert. Pedagogene mente dette kunne ha negativ effekt på det enkelte barns sosiale utvikling og relasjonene mellom barna. Dersom man strukturerer hverdagen helt etter TEACCH-metodikken, kan det være vanskelig å finne mulighet til å følge opp barnas egne initiativ og spontane uttrykk for ønsker. Pedagogene mente at man i arbeid med metodikken må kunne være fleksible og utnytte mulighetene til sosial interaksjon mellom barna:

” Det er kanskje litt langsøkt, men jeg kan tenke meg at om du følger TEACCH-metodikken veldig strikt, at du da kanskje glemmer å se disse små tilløpene som det er hele dagen til samspill mellom barn og voksne. Skulle vi kjøre steinhardt på alt, og hvis et annet barn plutselig kommer og tar fram legoen og vil bygge - ikke sammen, men blir der - hadde vi da kjørt TEACCH-metodikken 100 % så hadde han kanskje måttet ha massasje eller noe sånt og da... Skjønner du? Vi må være fleksible, og ta vare på de tilfellene når det er tilløp til samspill eller kommunikasjon.”

En annen informant mente derimot at selv om det lå en fare for en overstrukturering i arbeidet med metodikken, var ikke dette noe problem dersom man brukte sunn fornuft. Hun mente at man må være forsiktig med å bli for fastlåst i dagtavla, men passe på å følge opp barnas initiativ. Hun påpekte derimot at ikke alle barn kan være så fleksible, og at man derfor må se det an og tilpasse seg til hvert enkelt barn.

Men er det noen sider ved TEACCH-metodikken som ikke er gunstig i forhold til den sosiale utviklingen? Et av stedene jeg observerte var lokalene inndelt slik at hver av elevene hadde hvert sitt arbeidsrom, som hadde inngang fra et stort fellesrom hvor elevene spiste sammen. Ellers satt de på hvert sitt rom, og jobbet med hver sin pedagog. En av pedagogene sa i intervjuet at de tidligere hadde flere fellessamlinger, men at det hadde blitt mindre av det etter hvert. Elevene så ganske lite til hverandre den dagen jeg var der, og i følge en av pedagogene var dette ”normalen”. Dette er et eksempel som

viser at TEACCH-metodikken kan virke lite gunstig for sosial utvikling med hensyn til å utvikle relasjoner til andre barn/elever. En av pedagogene sier i intervjuet:

”... du kan jo si at hvis man sitter der med hver sine permer og hver sin kurv, så er det klart at det blir ikke mye samspill, det er jo sånn ego... sånn samlebandaktivitet, men det har vi i alle fall snakket om, vi må på en måte... de må lære seg å gjøre ting sammen, og et år var vi veldig flink til å sette oss inn, så hvis de satt der med hver sin perm, så satt de sammen, bare for å lære å tåle at det skjer noe, at det er lyd. Men jeg tror man kan lære å gjøre begge deler.”

Det fremgår av intervjuene at pedagogene på denne arbeidsplassen stort sett er fornøyd med måten klasserommet er inndelt på. De mener det skaper en god trygghet for elevene at de har sin egen kjente base med kjente ting, som er avskjermet fra de andre elevene. Utfordringen ligger dermed i å klare å skape rom for sosiale øyeblikk og utvikling i skolehverdagen, uten at elevene opplever at de mister den tryggheten det gir å ha sin egen trygge base.

TEACCH-metodikken er som kjent strukturert. Kanskje er det slik at ikke bare eleven trives med denne strukturen, men at det kan være vanskelig for pedagogene å kunne frigjøre seg fra den ferdig oppsatte planen og fra alle tavlene. En av pedagogene sier:

”Det er kanskje litt langsøkt, men jeg kan tenke meg at om du følger TEACCH-metodikken veldig strikt, at du da kanskje glemmer å se disse små tilløpene som det er hele dagen til samspill mellom barn og voksne. Skulle vi kjøre steinhardt på alt, og hvis et annet barn plutselig kommer og tar fram legoen og vil bygge – ikke sammen, men bli der - hadde vi da kjørt TEACCH-metodikken 100 % så hadde vi kanskje måttet ha massasje eller noe sånt der og da. Skjønner du? Vi må være fleksible, og ta vare på de tilfellene når det er tilløp til samspill og kommunikasjon.

Alle pedagogene i dette prosjektet har en relativt fleksibel oppfatning av TEACCH-metodikken i bruk. De ønsker ikke å binde seg til bare én måte å arbeide på, men vil slik dette eksemplet holde mulighetene åpne for at det kan by seg anledninger til samspill som hun ikke vil gå glipp av.

I løpet av intervjuene kom det fram at TEACCH-metodikken krever full bemanning, og dette er noe de trekker fram som negativt ved arbeidet. En av pedagogene fortalte at de ved hennes arbeidssted lenge hadde tenkt å innføre TEACCH-metodikken, men at det ikke var bemanning nok:

”Det krever mye oppfølging av hver enkelt elev dersom man skal lære dem å bruke metodikken, og det hadde vi ikke mulighet til før. I en periode var det syv barn men bare en og en halv lærerstilling og mange assistenter, og da gikk det ikke an å prøve å tilrettelegge noe særlig. Det var dessuten lite ressurser blant assistentene, og ikke før det ble flere fagutdannede her, kunne vi innføre metodikken. Vi som var fagutdannede kunne dra lasset sammen. Nå er vi stort sett en til en, og da går det bra.”

Når metodikken først har blitt et vanlig arbeidsverktøy for de ansatte på arbeidsplassen, ser informantene det som positivt at alle kan det. En pedagog påpeker at noe av det fine med TEACCH-metodikken er at det er enkelt for andre å ”hoppe inn” og jobbe med hennes barn dersom hun skulle være borte fra jobb en dag, fordi barna stort sett har samme strukturering av dagen.

5.6 oppsummering av tolkninger og resultater

I dette avsnittet gis en oppsummering av hovedfunnene fra dette prosjektet.

Dataene innsamlet i dette prosjektet viser at arbeid med TEACCH-metodikken gir mange muligheter for samhandling og kommunikasjon i løpet av en dag, ved at barn og pedagog får noe å gjøre sammen: De kommuniserer når dagtavla henges opp og når den brukes i løpet av dagen. Jeg så i mine observasjoner at de fleste pedagogene benyttet enhver mulighet til å kommunisere med barna. Pedagogene snakker om piktogrammene de henger opp på tavla og hva de illustrerer, og prøver å få barna til å benevne piktogrammene med ord eller tegn. Unntaket er én av pedagogene, som håper å kunne avslutte innlæringen og trekke seg mer unna når barnet jobber. Her ligger også noe av kjernen i dette prosjektet: Barnet har vært under innlæring av metodikken over et tidsrom, og pedagogen ønsker ikke lenger at det skal være noen form for samhandling når barnet arbeider med oppgavene sine. Barnet ser derimot ikke ut til å ønske å avslutte samhandlingen. Det oppstår et motsetningsforhold mellom TEACCH-metodikkens intensjon om selvstendiggjøring og dens praksis, i det øyeblikk barnet må gå inn i nettopp slike sosiale relasjoner som metodikken ønsker å skjerme barnet fra. Pedagogene ønsker på den ene siden at elevene skal bli selvstendige og kunne utføre arbeidsoppgaver uten annen hjelp enn tavlesystemer. På den annen side uttrykker pedagogene klart at de legger vekt på å utnytte ethvert tilløp til kommunikative initiativ fra barnet.

Når det gjelder spørsmålet om hvordan arbeid med TEACCH-metodikken påvirker relasjonen mellom barn og pedagog, ser det ut til at innlæringens første faser for barnas del er preget av frustrasjoner. De forstår ikke hva som forventes av dem, og noen har ikke interesse for dagtavla si. Frustrasjoner i den første innlæringsfasen tyder på at situasjonen er ny for barnet, og at det er vanskelig å skulle forholde seg så tett til pedagogen. En av informantene forteller at hennes elev løp fra henne hver gang det ble snakk om dagtavla, og at dette preget relasjonen deres på en negativ måte. Informantene forteller imidlertid om bedre tilstander når den første innlæringsfasen er over, og man kan begynne å arbeide og trene på andre ferdigheter. Da påvirker arbeid med metodikken relasjonen mellom barn og pedagog på en positiv måte, ved at de har noe å kommunisere om og gjøre sammen, og ved at barnet etter hvert lærer hva som forventes av det og blir trygg i situasjonen. Samtlige informanter forteller at barna får ro, oversikt og rutiner som en følge av innlæring av metodikken, og at relasjonen dem i mellom forbedres.

Spørsmålet om hvordan innlæring av TEACCH-metodikken påvirker barnas evne til kommunikasjon, fikk entydige svar. Samtlige pedagoger ga uttrykk for at strukturering av aktiviteter og det fysiske miljøet ga barna ro og oversikt, og at de fikk overskudd til å kommunisere. Pedagogene fortalte om mye utagering og frustrasjoner før metodikken ble innlært, og at barna kommuniserte ved å bruke negativ atferd. Ved innlæring av metodikken ble kommunikasjonsuttrykkene (tegn, ord, piktogrammer) mer positive og lettere å forholde seg til. Den positive effekten som metodikken har på språkutvikling, er blant de erfaringer som gjør at pedagogene velger å innføre metodikken i forhold til andre barn.

Når det gjelder spørsmålet om hvordan metodikken påvirker samhandlingen mellom barn og pedagog, svarte pedagogene at det i første rekke er svært positivt. De opplever at barnas økte språkferdigheter er blant hovedfaktorene til den positive samhandlingen, samt at utagering og negativ atferd avtar. En av pedagogene uttrykte at arbeidet har blitt mer lystbetont etter at barna lærte å bruke metodikken, og nevnte i den forbindelse særlig ett barn som tidligere hadde lite kommunikasjon. En annen pedagog eksemplifiserte også ved å fortelle om ett av barna, hvor samhandlingen i stor grad var preget av utagering, og at de brukte mye tid og krefter på å beskytte andre barn fra raserianfallene hans. Observasjonene i dette prosjektet viste at barn og pedagog får mye

å samhandle og kommunisere om, ved bruk av TEACCH-metodikken. Det er muligens lettere å samhandle når man har noe konkret å gjøre sammen, når det man gjør i tillegg er forutsigbart for barna. Hver dag skal tavlene ordnes, hver aktivitet begynner og slutter likt ved at man ”poster” (legger på plass) piktogrammer, og tiden mellom hver aktivitet er likt organisert.

Observasjonene av en av pedagogene i hennes arbeid, besvarte delvis spørsmålet om hva som skjer med relasjonene mellom barn og pedagog etter at innlæringen er avsluttet. Denne relasjonen preges av at barnet vil ha samhandling, mens pedagogen forsøker å trekke seg ut av samhandlingen fordi metodikken er innlært og barnet på det tidspunkt er i stand til å utføre oppgavene sine på egen hånd. Pedagogen uttrykte stor frustrasjoner over dette, og kunne ikke se en løsning på hvordan hun skulle klare å frigjøre eleven fra dette. Jeg kommenterte for pedagogen at eleven kanskje ikke ønsket å arbeide alene, noe hun sa hun ikke hadde tenkt på. Dersom man går ut i fra at det har skjedd en sosial utvikling hos eleven, og at han faktisk har begynt å like å ha pedagogen nær seg i arbeidet, er det forståelig at han fortsatt ønsker samhandling. Denne pedagogens intensjoner om selvstendiggjøring er imidlertid helt i tråd med Division TEACCHs intensjoner. Jeg tror man kan oppsummere med at det siste leddet i innlæringsprosessen er negativ for relasjonen mellom barn og pedagog, og at eleven gradvis må avvennes å ha pedagogen i nærheten.

Med hensyn til hvilke intensjoner pedagogene har for innlæring av metodikken, ser det ut til at hovedgrunnen er å forbedre relasjonen med barnet. Informantene forteller ganske like historier om frustrerte og utagerende barn som informantene bruker mye tid på å prøve og roe ned og dessuten beskytte andre barn. De mener barna trenger rutiner og struktur for å få oversikt, for igjen å kunne få ro til å kommunisere. Analyse av dataene viste at intensjonene for innlæring av metodikken er å forbedre relasjonen med barnet, og at dette springer ut i følgende ”delintensjoner”:

- at barna skal få ro, oversikt, struktur og rutiner
- språkopplæring
- mindre negativ atferd
- selvstendighet

Figur 3 og 4 (side...) i denne oppgaven viser hvordan disse intensjonene er uløselig knyttet sammen, og hvordan relasjonen mellom barn og pedagog er sentral og utslagsgivende for innlæring av metodikken: Oversikt, struktur og rutiner gjør hverdagen forutsigbar for barn med autisme, og pedagogene mener dette gir barna ro til å kunne kommunisere. Pedagogene i dette prosjektet mener en mer fruktbar kommunikasjon minsker negativ og utagerende atferd, og at dette igjen fører til at relasjonen mellom dem og barna forbedres. Pedagogenes opplevelse av deres relasjoner til det enkelte barn er utslagsgivende for at de setter i gang med innlæring av metodikken. I tillegg til de intensjonene som nå er nevnt, forteller en av informantene at hun har som mål at barnet skal oppleve glede i gruppeaktivitetene han er med i.

Videre har jeg i dette prosjektet stilt spørsmål til om pedagogenes intensjoner samsvarer med Division TEACCHs intensjoner. På den ene side ser det ut til at intensjonen er ganske like, ved at Division TEACCH tar utgangspunkt i Wings triade (språk/kommunikasjon, sosiale evner, tanke/atferd). Jeg kom frem til at det er samsvar med hensyn til intensjoner om økt selvstendighet og til økte språkferdigheter, men at pedagogene i dette prosjektet på den annen side vektlegger sine relasjoner med barnet høyere enn jeg kan se at Division TEACCH gjør. Pedagogenes opplevelse av relasjonen med barnet ser ut til å være grunnlaget for innlæring av metodikken, mens selvstendighetstreningen er noe de ser for seg kan bli viktigere på sikt. Division TEACCH ser på TEACCH-metodikken som en metodikk som skal kunne følge mennesker med autisme fra "vugge til grav" (Jordan og Powell, 1995) en måte å skape en autistisk verden på slik at mennesker med autisme ikke behøver å forholde seg så mye til andre mennesker mens de jobber. For pedagogene ser det ut til at metodikken er et arbeidsredskap, et verktøy de bruker for å forbedre relasjonene og kommunikasjonen, til å gi barna oversikt og struktur slik at de får trygghet (og for en av informantene: at barnet skal oppleve glede). Det kan dermed se ut til at pedagogenes intensjoner for innlæring av metodikken er forskjellig fra Division TEACCHs intensjoner ved at pedagogene ønsker å bruke metodikken for å lokke barnet ut av sin autistiske verden. Pedagogene ønsker å bruke piktogrammer slik at barnet kan kommunisere med dem, og legger vekt på sosial utvikling i løpet av dagen. Struktureringen i TEACCH-metodikken blir dermed grunnlaget for den tryggheten som behøves for å åpne barnet for samhandling med mennesker rundt seg.

Hva angår negative sider ved arbeidet, sier to av informantene at de tror metodikken lett kan bli *for* strukturert. De mener at man må ha en fleksibel holdning til bruk av metodikken, og at det er viktig å ta vare på tilløp til kommunikasjon mellom barna og de tilfeller der barna tar initiativ. Den tredje informanten sier at hun ikke ser noe negative sider ved måten hennes bruker metodikken på, fordi de bruker "sunn fornuft". Hun sier det er viktig å ikke låse seg i metodikken, og ikke planlegge mer enn man kan gjennomføre med avbrytelser i form av egne initiativ fra barnet. Observasjoner av denne pedagogen viste at hun i svært høy grad lar barnas initiativ påvirke arbeidet. Det kan hende at Division TEACCH ikke ser det på samme måte, da noe av strukturen og forutsigbarheten dermed forsvinner. Informanten påpeker at man må være litt oppmerksom på hva slags barn man har med å gjøre, og at ikke alle barn klarer å gå ut av den oppsatte dagtavla når den først har blitt en rutine. Informantene trekker fram at det er veldig positivt at "alle på huset" kan bruke metodikken, og at dersom noen skulle være borte fra jobb en dag, kan noen andre gå inn i arbeidet med det enkelte barn. På den annen side krever metodikken stor bemanning når den innlæres, og en av informantene forteller at de måtte være to pedagoger på ett barn i den første innlæringsperioden. Dermed kan det se ut som om metodikken krever mye bemanning i starten, men at noe av bemanningen frigjøres etter hvert som barnet blir mer selvstendigjort.

I tillegg til at metodikken lett kan "overstrukturere" miljøet, opplever pedagogene at de ikke får nok utbytte av metodikken hva angår barnas språkutvikling. Dette gjør at de velger å innføre andre metoder i tillegg. Alle pedagogene i dette prosjektet påpeker at de har en eklektisk tilnærming til arbeid med TEACCH-metodikken. Samtlige informanter sier at TEACCH-metodikken ikke gir dem nok til å bidra i barnets språkutvikling, og dette fører til at de innfører atferdsterapi, "Tegn-til-tale" og andre systemer som baserer seg på visuelle ytringsformer. En av intensjonene de nevner for arbeid med metodikken er språklæring, men at metodikken på sikt ikke viser seg å gi nok. På en måte kan man si at det ligger en selvmotsigelse her, ved at forbedrede språkferdigheter er en av intensjonene for innlæring. Pedagogene sier det er gode erfaringer som gjør at de innfører metodikken i forhold til nye barn. De vet altså når de starter innlæringen, at metodikken ikke kommer til å innfri kravene deres med hensyn til språklæring. Det ser ut til at metodikken dermed er et utgangspunkt for å gi barna struktur og dermed

trygghet til å kunne kommunisere, og at pedagogene føler behov for å bruke andre metoder i tillegg når barna er klare for å lære mer språk.

6. Konklusjon

Det daglige arbeidet med TEACCH-metodikken gir anledninger til samhandling og kommunikasjon nærmest konstant. Innlæring av TEACCH-metodikken innebærer først og fremst strukturering av fysiske omgivelser og aktiviteter. Metodikkens strukturering vil muligens kunne bidra til at barnets hindringer med manglende "Theory of Mind" (å forstå at andre mennesker har andre tanker og følelser enn hva en selv har), og vanskeligheter med intersubjektivitet (å danne en felles forståelsesramme) blir mindre: Ved å arbeide med metodikken over tid, vil barn med autisme finne en rutine i arbeidet, og de vil vite hva som forventes av dem. Dette forbedrer relasjonene mellom barn og pedagog, ved at barnet utagerer mindre, og kommuniserer mer.

Når vi møter et annet menneske og kommuniserer med det, er det naturlig for oss å skape og opprettholde en intersubjektivitet (Bråten, 1998). Dette er noe mennesker med autisme normalt ikke er i stand til. Ved arbeid med TEACCH-metodikken over tid, vil barna imidlertid ha mulighet til å kunne forutsi hva som forventes, og hva det kommuniseres om. Kommunikasjonen og samhandlingen blir forutsigbar, og kanskje er det slik at barnet dermed unngår det til tider uoppnåelige kravet om intersubjektivitet. Kommunikasjonen har blitt rutine. Det er ikke dermed fastslått at kommunikasjonsferdighetene blir bedre av at samhandlingen er rutinepreget, men at barnas bidrag i samhandlingen har blitt en del av en handlingskjeden i arbeid med for eksempel barnets dagtavle.

På den annen side kan det også være slik at ved å få rutiner og struktur, blir barnet såpass trygt, at det faktisk begynner å åpne for en kommunikasjon med omverdenen. I følge informantene i dette prosjektet, er det dette som skjer. Det er ikke nødvendigvis noe motsetningsforhold her. Økte kommunikasjonsferdigheter og forbedret relasjon kan både skyldes at barnet har overkommet noe av hindringen det vanligvis møter med hensyn til intersubjektivitet og "Theory of Mind", og dette gir barnet tilstrekkelig trygghet til å kommunisere.

Innlæring av TEACCH-metodikken krever intens samhandling, hvor barn og pedagog er sammen hele tiden, og barnet håndledes til å benevne piktogrammer, bruke dagtavle og arbeidstavler og lignende. Dermed må barnet gå inn i en relasjon med sin pedagog,

og får store utfordringer med hensyn til å samhandle om arbeidet. Jeg tror man kan gå ut i fra at det skjer en viss grad av sosial utvikling under innlæringsperioden. Det synes derfor som en selvmotsigelse når pedagogene i ettertid ønsker *mindre* samhandling med barna, selv om dette er i tråd med Division TEACCHs intensjoner om selvstendigjøring som siste ledd i innlæring av metodikken.

Jeg ser ingen grunn til at barn med autisme skal være alene store deler av dagen dersom de ikke ønsker det selv, eller dersom de har hatt en sosial utvikling i løpet av innlæringsperioden. Det kan dermed se ut til at det er heldig å ha en fleksibel bruk av metodikken, og ikke la metodikken overstrukturere miljø og aktiviteter. Det er ikke sikkert at alle barn med autisme ønsker å arbeide alene, etter å ha gått inn i en relasjon med sin pedagog. Division TEACCH legger opp til at samspillet skal trekkes tilbake når metoden er innlært. Kanskje vil dette føre til at den sosiale utviklingen som ble påbegynt i samspill med pedagogen, avsluttes og stagnerer. For svaktfungerende barn med autisme vil innlæringsperioden vare lenge, og noen vil aldri kunne bruke TEACCH-metodikken selvstendig. For disse vil TEACCH derfor legge til rette for struktur og muligheter for sosial utvikling.

6.1 Etterord

Forutsetningen for en slik vinkling som jeg har brukt i denne oppgaven er selvsagt en tro på at det kan finne sted en sosial utvikling også hos svaktfungerende barn med autisme, og at de kan gå inn i en sosial relasjon. Dette er et utgangspunkt jeg deler med informantene i dette prosjektet, og som også Division TEACCH gir inntrykk av.

Jeg opplevde at bruk av intervju og observasjon var metoder som utfylte hverandre på en positiv måte. Jeg ser imidlertid at det kunne ha vært en fordel å ha foretatt observasjonene, og analysert og tolket disse, før pedagogene ble intervjuet. På denne måten kunne observasjonene dannet utgangspunktet for intervjuene, og jeg kunne ha kjent til hvert enkelt barn i større grad enn hva som var tilfelle.

Nye spørsmål kan reises fra dette prosjektet: Det ville vært interessant om det ble undersøkt hvordan voksne mennesker med autisme som har arbeidet med TEACCH-metodikken i flere år går inn i relasjoner med nye pedagoger/ ansatte i boliger og dagsentra ved arbeid med metodikken.

Videre ville det være interessant å sammenligne relasjonen barnet inngår i med sin første pedagog, i den første intense samhandlingen, med relasjoner med pedagoger senere i livet. Kanskje er det slik at den første, intense samhandlingen er nyttig drahjelp i å få barnet til å åpne øynene for andre mennesker, men at denne type samhandling er begrenset til den første innlæringsperioden i barnehage eller grunnskole.

Som en videreføring av dette prosjektet ville det være interessant å undersøkt på hvilken måte voksne mennesker med autisme, på dagsenter eller lignende hvor TEACCH-metodikken er i bruk, forholder seg til ansatte i løpet av arbeidsøktene, og sett på om det er mye samhandling i løpet av en arbeidsdag etter at brukeren av TEACCH-metodikken er så godt som selvstendiggjort.

Jeg håper at resultatene fra dette prosjektet kan bidra til å gjøre pedagoger enda mer bevisst sine intensjoner med innlæring av TEACCH-metodikken i møte med nye barn med autisme. Jeg tror det er viktig å vite hvordan ens egne intensjoner harmonerer eller

disharmonerer med Division TEACCHs intensjoner, slik at metodikken brukes som et verktøy for å nå de mål man har satt seg. I møte med informantene i dette prosjektet opplevde jeg at det var ulike grader av bevissthet omkring hvor man ville med bruk av metodikken, og at en av informantene skilte seg særlig ut i forhold til å ha reflektert mye over dette. Det vil nødvendigvis være store individuelle forskjeller med hensyn til hva den enkelte pedagog har bruk for i arbeidet med det enkelte barn. Ved å se på metodikken som et arbeidsverktøy, kan man frigjøre seg fra Division TEACCHs intensjoner dersom disse ikke passer, og for eksempel ikke legge så stor vekt på at barna skal jobbe alene etter at de har gått inn i relasjoner med sin pedagog.

LITTERATUR/KILDER

Befring, E. 1998. *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo, Det norske samlaget.

Bierne-Smith, M; Patton, J; Ittenbach, R (red) 1994. *Mental retardation*. New York, Macmillan College.

Bisgaard, J. 1998. *Iagttagelse – psykologisk og pædagogisk*. København, Gads Forlag.

Borud, H. 2003. Ny jakt på autismegåten. *Aftenposten* 14.11.2003.

Boswell, S. 13.08.2003. *Building Communication Around Routines*.

<http://www.teacch.com/bldcomm.htm>

Bråten, S. 1998. *Kommunikasjon og samspill. Fra fødsel til alderdom*. Tano Aschehoug.

Carr, G. TEACCH gives autistic people roots in home, school and community. Mølleplassen-kurs?

Frith, U. 1989. *Autism: explaining the enigma*. Oxford, Basil Blackwell.

Frith, U. 1992. *En gådes afklaring*. København, Reitzels forlag.

Gillberg, C. 1999. *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. Stockholm, Natur och kultur.

Gjærum, B. og Ellertsen, B. (red) 1993. *Hjerne og atferd: utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv*. Oslo, Universitetsforlaget.

Gjærum, B og Ellertsen, B. (red) 2002. *Hjerne og atferd: utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv – et skritt videre*. Oslo, Gyldendal Akademisk

Hammersley, M. og Atkinson, P. 1996. *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Happé, F 1995 *Autisme: en introduktion til psykologisk teori*. København, Reitzels forlag.

Hogan, K, 13.08.2003. *TEACCH- Communication Aspects From a Developmental Perspective*.

<http://www.teacch.com/develop.htm>

Horgen, T, 1995 *Når språket berører: Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo, Universitetsforlaget.

Jensen, L og Sponheim, E. 1993 Autisme. I: Gjærum, B og Ellertsen, B (red) *Hjerne og atferd*, s. 158-174. Oslo, Universitetsforlaget

Johannesen, E. Kokkersvold, E. og Vedeler, L. 1994. *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo, Universitetsforlaget.

Jordan, R og Powell, S. 1995. *Understanding and teaching children with autism*. Chichester, J. Wiley, c.

Jordan, R og Powell, S. 2000. *At bygge bro: at forstå og undervise børn med autisme*. København, Dansk psykologisk forlag.

Kaland, N. 1996. *Autisme og Aspergers syndrom: "Theory of Mind": kommunikasjon og pedagogiske perspektiver*. Oslo, Universitetsforlaget.

Kaland, N. 2000. *Evne til mentalisering hos barn og ungdom med Asperger syndrom: en studie av mentalisering, "sentral koherens" og eksekutive funksjoner*. Avh. Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.

Kvale, S. 2001 *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lincoln, Y og Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Sage.

Lorentzen 2001

Løge, S. 1993. *En innføring i TEACCH-metodikken*. Brennaasen, Birkelid Kompetansesenter, Læremiddelseksjonen.

Mathison, S. 1988. Why Triangulate? *Educational Researcher*, March, s. 13-17,

Mesibov, G 1997a. Autism. *Encyclopedia of human biology*. Second Edition, Volum 1 s. 621-628

Mesibov, G 1997b. Formal and informal measures of the effectiveness of the TEACCH program. *Autism: An International Journal of Research and Practice*, 1, s. 25-35

Mesibov, G og Schopler, E (red) 1985. *Communication problems in autism*. Newbury Park, Plenum Press.

Mesibov, G og Schopler, E. (red) 1992. *High-functioning individuals with autism*. New York, Plenum Press.

(Mesibov og Schopler 1995. Er denne brukt? Learning and cognition in autism New York, Plenum Press.

Mesibov, G. og Shea, V. Artikkel utdelt på kurs i regi avi Oslo, 1997. SJEKK MED MØLLEPLASSEN!

NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) Vedtatt 15. oktober 1999. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. Oslo, NESH.

Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, Sage Publications.

Robson, C. 1993. *Real world research*. Oxford: Blackwell Publishers,.

Rommetveit, R. 1997. *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistik*. Oslo, Universitetsforlaget.

Schopler, E; Reichler, R; Lansing, M. 1993. *Lära barn med autism: strategier för förelldrar och profesionella*. Stockholm, Natur och kultur.

Schjølberg, S og Fuglaas, A. 1991. Opplæring av autister: TEACCH-metodikken tilpasset belgiske forhold. *Autisme i dag*, 1991, bind 18, nr. 2, s. 29-46

Strauss, A og Corbin, J. 1998. *Basics of Qualitative Research*. California (???), Sage Publications

Wing, L. 1997. *Det autistiske spektrum: en vejledning for forældre og fagfolk*. København, Hans Reitzels forlag.

Vedlegg 1:

OMRÅDER FOR OBSERVASJON

Når barnet tar i bruk tavlen:

- Hvordan møter barnet tavlen om morgenen?
- Hvor er tavlen, rent fysisk?
- Brukes piktogrammer, bilder eller konkreter?

Kontinuerlig observasjon av:

- felles oppmerksomhet
- blikk
- tegn/ord
- Bruk av piktogrammer/bilder/konkreter i kommunikasjon/samhandling
- Fysiske ytringer/atferd fra barnet
- Vegrer barnet seg åpenbart mot å bruke tavlen?
- Har barnet muligheter for å påvirke hva tavlen skal inneholde?

Fra tavle til aktivitet:

- Hva kommuniseres det om på vei til arbeidsrommet?
- Snakkes det om andre ting, eller dreier kommunikasjonen seg om TEACCH-metodikken
- (for eksempel "ta piktogrammet". "gå til tavlen" osv?)
- Hvem tar initiativ til kommunikasjon, og på hvilken måte?
- Følges barnet tett hele tiden, med fotfølging og håndledning?
- Hva skjer under aktiviteten?

Generelt inntrykk av samhandling og relasjon:

- Hvordan ser relasjonen mellom barn og pedagog ut til å være?
- Er den preget av tydelige frustrasjoner fra barnets side, i form av sinneutbrudd og annet? (I så fall: hvordan møter pedagogen slike utbrudd?)
- Andre åpenbare reaksjoner?
- Hvilke former for alternativ kommunikasjon brukes?

SJEKKSPØRSMÅL:

- Er dette er kjent situasjon for barnet?

- Foregår situasjonen på et vanlig sted, til vanlig tid og med kjent person til stede?